

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GREGORY LUIS ROLIM ROSA

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL:  
ANÁLISE DO ESPAÇO DAS DISCIPLINAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA E SUAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO DA  
POLÍTICA EDUCACIONAL

CURITIBA  
2019

GREGORY LUIS ROLIM ROSA

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL:  
ANÁLISE DO ESPAÇO DAS DISCIPLINAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA E SUAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO DA  
POLÍTICA EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação  
em Educação, Setor de Educação, Universidade  
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Rose Meri Trojan

CURITIBA  
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Rosa, Gregory Luis Rolim.

Estrutura e funcionamento do Ensino e Política Educacional :  
análise do espaço das disciplinas na Universidade Estadual de  
Ponta Grossa e suas relações com o objeto de estudo da Política  
Educacional / Gregory Luis Rolim Rosa . – Curitiba, 2019.  
284 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.  
Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Rose Meri Trojan

1. Educação – Políticas públicas – Ponta Grossa (PR). 2.  
Professores – Formação. 3. Educação – Currículos. 4. Universidade  
Estadual de Ponta Grossa. Título. II. Universidade Federal do  
Paraná.

CDD 370.71



**UFPR** 65  
ANOS DE SIGA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **GREGORY LUIS ROLIM ROSA**, intitulada: **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DO ESPAÇO DAS DISCIPLINAS NA UEPG E SUAS RELAÇÕES COM O ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 27 de Março de 2019,

ROSE NERI TROJAN

Presidente da Banca Examinadora

SIMONE DE FATIMA FLACH

Avaliador Externo (UEPG)

REGINA MARIA MICHELOTTO

Avaliador Externo (UFPR)





UFPR 65  
ANOS DE GRADUO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

ATA Nº 1372

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.**

No dia vinte e sete de março de dois mil e dezoito às 09:30 horas, na sala 232 A, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Rebouças do Setor de SETOR DE EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos de arguição do Mestrando **GREGORY LUIS ROLIM ROSA** para a Defesa Pública de sua Dissertação de Mestrado intitulada: **ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DO ESPAÇO DAS DISCIPLINAS NA UEPG E SUAS RELAÇÕES COM O ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ROSE MERI TROJAN (UFPR), REGINA MARIA MICHELOTTO (UFPR), SIMONE DE FATIMA FLACH (UEPG). Dando início à sessão, a presidência passou a palavra a(o) discente, para que o mesmo expusesse seu trabalho aos presentes. Em seguida, a presidência passou a palavra a cada um dos Examinadores, para suas respectivas arguições. O aluno respondeu a cada um dos arguidores. A presidência retomou a palavra para suas considerações finais. A Banca Examinadora, então, e, após a discussão de suas avaliações, decidiu-se pela aprovação do aluno. O Mestrando foi convidado a ingressar novamente na sala, bem como os demais assistentes, após o que a presidência fez a leitura do Parecer da Banca Examinadora. A aprovação no rito de defesa deverá ser homologada pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais do programa. A outorga do título de Mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **ROSE MERI TROJAN**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos membros da Comissão Examinadora.

Observações: Dada a relevância do tema e da qualidade do trabalho, a banca sugere a publicação de artigos sobre a pesquisa

Curitiba, 27 de Março de 2019.

ROSE MERI TROJAN  
Presidente da Banca Examinadora

REGINA MARIA MICHELOTTO  
Avaliador Externo (UFPR)

SIMONE DE FATIMA FLACH  
Avaliador Externo (UEPG)

CBS: Solicita-se mudança do título, conforme abaixo, conforme sugestão da banca:  
"Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional: análise do espaço das disciplinas na UEPG e suas relações com o estudo da Política Educacional".  
Curitiba, 27 de junho de 2019.

## **AGRADECIMENTOS**

Especialmente, agradeço à minha orientadora Profa. Rose Meri Trojan, pela excepcional orientação, pela sua total dedicação e paciência. Sua experiência e conhecimentos acadêmicos, sua seriedade e competência, foram fundamentais para a elaboração desse estudo.

Agradeço aos meus familiares, em especial, à minha mãe Cida, por todo alicerce emocional, fraterno e sincero, pelo imensurável e indescritível apoio, o qual me traz condições para seguir em frente.

Aos professores, Profa. Regina Maria Michelotto, Profa. Dra. Simone de Fátima Flach, Prof. Dr. Jefferson Mainardes, pela disponibilidade e contribuições no exame de qualificação e imprescindíveis para a realização da pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos aos professores e colegas do PPGE/UFPR, pela acolhida, momentos formativos e contribuições preciosas para o meu crescimento intelectual. Em especial, à Adelize Trentin Lemes, Ana Carolina Gueber de Melo e Karoliny Mendes.

Às minhas amigas de longa data, Grazieli Gonçalves, Kelly Sakata. Natali de Fátima dos Santos, Sabrina Côrrea, por compartilharem as alegrias, dificuldades, medos e estarem sempre presentes em minha vida.

Agradeço a Universidade Estadual de Ponta Grossa, que autorizou a coleta de dados da pesquisa.

À Gilmara de Cássia Ventura e Terezinha de Fátima Alves dos Santos, pela disponibilidade e ajuda na busca pelos documentos na Seção de Currículos e Programas e no Arquivo da Universidade.

À Capes, pelo financiamento da pesquisa, o que permitiu minha dedicação exclusiva aos estudos.

A todos, que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

*A indiferença é o peso morto da história. É a bala de chumbo para o inovador, é a matéria inerte em que se afogam freqüentemente os entusiasmos mais esplendorosos, é o fosso que circunda a velha cidade e a defende melhor do que as mais sólidas muralhas, melhor do que o peito dos seus guerreiros, porque engole nos seus sorvedouros de lama os assaltantes, os dizima e desencoraja e às vezes, os leva a desistir de gesta heróica.*

*Vivo, sou militante. Por isso odeio quem não toma partido, odeio os indiferentes.*

(Antonio Gramsci, 1917)

## RESUMO

Caracterizada como um estudo teórico e epistemológico situado no campo da Política Educacional, a presente dissertação parte da constatação da importância do tema para a formação de docentes e pesquisadores, referendada pelas pesquisas no âmbito da América Latina e divulgada pela *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe). Considerando como base teórico-metodológica o materialismo histórico e dialético, propôs analisar as disciplinas Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino nas Licenciaturas, incluindo o curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Delimita, no recorte temporal, o período compreendido entre 1970 e 2018, em que se evidencia a institucionalização das disciplinas. A partir de análise documental alicerçada nas categorias Estado, Política e Hegemonia, busca-se apreender como e se os componentes curriculares correspondem ao atual objeto de estudo do campo de pesquisa da Política Educacional, e como se evidencia o movimento dialético do caráter jurídico-normativo e restrito para o caráter amplo e crítico de compreensão do contexto social, político e econômico que influencia a Educação brasileira nas disciplinas estudadas. Assim, entende-se que, considerando a importância da análise dos componentes curriculares presentes na formação docente, este estudo é necessário e pode contribuir com as discussões do campo teórico de pertencimento e com a formação dos futuros docentes e pesquisadores, no contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Disciplina Política Educacional. Estrutura e Funcionamento do Ensino. Formação de docentes e pesquisadores em Política Educacional. Campo de pesquisa da Política Educacional.

## ABSTRACT

Featured as a theoretical and epistemological study placed in the Educational Policy field, this work starts from the confirmation of the importance of the theme for teacher and researchers training, countersigned by researches in Latin America field and disclosed by *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe). Considering as theoretical methodological base the historical and dialectical materialism, it proposed analyzing the subjects *Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino* in Education faculty of the *Universidade Estadual de Ponta Grossa*. Delimited in the temporary clipping the period from 1970 and 2018, in which the institutionalization of subjects is evidenced. From documental analysis based on the State, Policy and Hegemony categories, it searches for seize how and whether the curricular components correspond to the current research field study object of restricted legal and normative character to the broad and critical character of the social, policy and economic context understanding that influences Brazilian Education in the subjects studied. Thereunto, it is understood that the analysis of curricular components in teacher training in Brazilian context is necessary and may contribute with discussions in theoretical field of belongings and with future teachers and researchers training

**Keywords:** Educational Policy subject. Structure and Functioning of Teaching. Teachers and researcher training in Educational Policy. Educational Policy research field.

## LISTA DE SIGLAS

Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de <b>Teses</b> e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEEP	Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia
CFE	Conselho Federal de Educação
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EFE	Estrutura e Funcionamento do Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdade
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRF	Lei de Responsabilidade Fiscal
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PAI	Programa de Ação Imediata
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PE	Política Educacional
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PND	Programa Nacional de Desestatização
PND I	Plano Nacional da Nova República
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSPn	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Redalyc	Red de Revistas Científicas de America Latina y el Caribe, España y Portugal
ReLePe	Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UDN	União Democrática Nacional
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIPAR	Universidade Paranaense
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programa Da Disciplina Estrutura E Funcionamento Do Ensino (1976)	121
Quadro 2 - Influências das DCNP na disciplina Política Educacional.....	137
Quadro 3 -Trabalhos que abordam as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional como temáticas de pesquisa.....	146
Quadro 4 - Caracterização das pesquisas sobre as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional .....	147
Quadro 5 - Carga horária dos cursos de Licenciatura da UEPG (2018) .....	159
Quadro 6 - Núcleos de formação, Licenciatura em Artes Visuais, UEPG (2018) .....	160
Quadro 7 - Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica na UEPG (2018).....	162
Quadro 8 - A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica nas Licenciaturas da UEPG (2004).....	175
Quadro 9 - Características atuais das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Políticas Públicas e Educacionais no Brasil (UEPG, 2018) .....	176
Quadro 10 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018).....	179
Quadro 11 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018).....	182
Quadro 12 - Bibliografia utilizada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018).....	184
Quadro 13 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018).....	185
Quadro 14 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018).....	186
Quadro 15 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia (1970-2018) .....	188
Quadro 16 - Bibliografia utilizada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018) .....	190
Quadro 17 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018) .....	191



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. POLÍTICA EDUCACIONAL: OBJETOS DE ESTUDO, CONCEITOS E FINALIDADES .....</b>	<b>19</b>
1.1 O OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL .....	19
1.2 ESTADO E POLÍTICA .....	21
1.2.1 Concepção Liberal de Estado .....	22
1.2.2 O Estado em Marx .....	28
1.2.3 O Estado em Gramsci .....	34
1.2.4 O Estado de Bem-Estar Social .....	43
1.2.5 Concepção de Estado Neoliberal .....	57
1.3 POLÍTICA EDUCACIONAL: CONCEITOS E FINALIDADES .....	68
<b>2. POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO .....</b>	<b>71</b>
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR .....	71
2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	81
2.3 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO .....	90
<b>3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA .....</b>	<b>111</b>
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS .....	111
3.2 APARATO LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	126
3.3 ASPECTOS ATUAIS DAS DISCIPLINAS ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL .....	145
<b>4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA .....</b>	<b>154</b>
4.1 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA .....	154
4.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE .....	164
4.2.1. As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional no Curso de Pedagogia da UEPG .....	165
4.2.2. As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos Cursos de Licenciatura da UEPG .....	173
4.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	177
4.3.1. Análise dos programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos Cursos de Licenciatura (1970-2018) .....	179

4.3.2. Análise dos programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional no Curso de Pedagogia (1970-2018) .....	186
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	195
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	204
<b>APÊNDICES</b> .....	220
APÊNDICE A- PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL - CURSO DE PEDAGOGIA – ANO 1992 .....	221
<b>ANEXOS</b> .....	224
ANEXO A – OFÍCIO À PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA UEPG: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	225
ANEXO B – PROGRAMA ATUAL DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS .....	226
ANEXO C – PROGRAMA ATUAL DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.....	229
ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA- 1973.....	232
ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA- 1973.....	233
ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO ENSINO SUPERIOR, CURSO DE PEDAGOGIA– 1975.....	234
ANEXO G – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA– 1980.....	237
ANEXO H – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA– 1980.....	240
ANEXO I – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA – 1990.....	242
ANEXO J – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA – 1990.....	245
ANEXO K – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO DE PEDAGOGIA – 1999.....	249
ANEXO L– PROGRAMA DA DISCIPLINA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2001 .....	253
ANEXO M – PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2007 .....	260
ANEXO N – PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2018.....	263

ANEXO O – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA – 1978.....	267
ANEXO P – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA – 1983.....	271
ANEXO Q – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA - 1990 .....	274
ANEXO R – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSOS DE LICENCIATURA - 2004 .....	278
ANEXO S - PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL – 2008 .....	281

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE) e Política Educacional (PE) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, objetivando captar o movimento dialético de surgimento e, em alguns casos, a justaposição de uma disciplina à outra, diante de diferentes concepções e mudanças políticas e econômicas no contexto brasileiro.

Entendemos que apreender o processo da institucionalização das disciplinas indicadas, bem como sua relevância para a formação docente, requer a compreensão das relações históricas, econômicas, políticas e culturais da sociedade que influenciaram seu surgimento e suas transformações. Assim, para compreender a complexidade existente no processo de produção e reprodução da sociedade capitalista, orientamo-nos pelo referencial do materialismo histórico-dialético, procurando desvelar a essência dos fenômenos e a determinação das políticas sociais, sob a perspectiva marxista (MARX, 2008; 2013).

Os conhecimentos relacionados com as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE) e Política Educacional (PE) têm se configurado como componentes curriculares obrigatórios para a formação docente, atualmente sob a determinação legal das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Inseridas nos currículos dos cursos de formação docente das Instituições de Ensino Superior brasileiras, as disciplinas têm a finalidade de que os docentes em formação apreendam a função do Estado, da escola e da sociedade na formulação e execução das políticas sociais para Educação, bem como a organização da Educação, seus aspectos históricos e legais.

Criadas e institucionalizadas em momentos históricos e contextos distintos, as disciplinas EFE e PE expressam concepções de sociedade, de formação humana e política destinadas a atender o ideário determinado pelas políticas educacionais e pelo aparato legal da Educação brasileira, de acordo com os interesses que as determinaram.

Tendo como gênese o contexto ditatorial brasileiro da década de 1960, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino teve como objetivo atender aos preceitos coercitivos e repressivos da época, atendo-se a um currículo rígido, centrado nos textos legais (SAVIANI, 1980).

Ainda que as reformulações curriculares fossem evidenciadas ao longo da década de 1970, somente no final da década de 1980, com abertura democrática e a Constituição Federal de 1988, as Instituições de Ensino Superior foram impulsionadas a reestruturar os currículos dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, geralmente com mudança de denominação para Política Educacional, a fim de possibilitar, aos docentes em formação, um processo de reflexão sobre a conjuntura política, social e econômica do Estado brasileiro e sua ação enquanto formulador de políticas educacionais.

As transformações no contexto político, econômico e social brasileiro também levaram a mudanças na forma como a política educacional passou a ser tratada dos cursos de formação de professores. A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, em sua concepção, esteve inserida no contexto de um governo militar e, a partir do estudo restrito dos textos legais, buscou levar, aos docentes em formação, a compreensão e apreensão do aparato legal da Educação brasileira, sua estrutura administrativa e burocrática. Em contrapartida, novas transformações políticas e o processo de redemocratização do país levaram ao anseio por um currículo de formação mais crítica, e também à substituição da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino pela disciplina de Política Educacional.

A disciplina Política Educacional não apenas procura adotar um caráter de formação crítica, também apreender a atuação ou omissão do Estado enquanto formulador de políticas educacionais e as discussões relacionadas ao objeto de estudo do campo da Política Educacional. Essa concepção de objeto de estudo é salientada por Souza (2016). Em sua compreensão, define que o “objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais é a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda” (SOUZA, 2016, p. 84). Mainardes (2018, p. 189) reforça esta definição, ao também considerar que “o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”.

As discussões relacionadas com a epistemologia da política educacional proporcionadas pelos pesquisadores da ReLePe justificam a importância da temática e do desenvolvimento de pesquisas, com a finalidade de proporcionar o enriquecimento e o fortalecimento do campo, bem como contribuir com a formação política dos docentes. Desta forma, esta pesquisa é caracterizada como um estudo

teórico e epistemológico em Política Educacional, com ênfase no ensino da disciplina e na formação de docentes e pesquisadores no campo da Política Educacional.

O interesse deste pesquisador é ampliar a pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Ponta Grossa, que teve como objetivo analisar os currículos dos cursos de formação docente para identificar o surgimento da disciplina Política Educacional no Curso de Pedagogia e Licenciaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, identificando as alterações na estrutura curricular em relação à ementa e carga horária em cada reformulação, bem como o contato com a produção da ReLePe. Ainda, considerando as implicações históricas e políticas e as transformações no contexto educacional e político brasileiro, é de interesse a apreensão dos fatores que levaram à manutenção da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de formação docente e, da mesma forma, em alguns casos, sua substituição pela disciplina Política Educacional.

A substituição da Estrutura e Funcionamento do Ensino pela Política Educacional, em muitos casos, é justificada pela mudança de concepção e, conseqüentemente, na intencionalidade da formação docente, na busca por uma formação crítica, de leitura e apreensão da realidade pelos docentes em formação e sua aproximação ao objeto de estudo do campo da Política Educacional. Entretanto, essa substituição não ocorreu em todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil, como é o caso da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), que conta hoje com 13 cursos destinados à formação de professores. Desse total, 10 cursos ainda ofertam a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, e 3 contemplam a disciplina Política Educacional.

Desta forma, entendemos que as disciplinas foco de análise alteraram, com base nas exigências legais, curriculares e formativas, os elementos de estudo a serem considerados na formação dos futuros docentes. Deste modo, é essencial que elas contemplem o objeto de estudo da política educacional em seus programas.

Partindo do exposto e do conhecimento de que a institucionalização da disciplina Política Educacional, na década de 1990, parte da intenção de proporcionar uma formação crítica, até então não contemplada pela Estrutura e Funcionamento do Ensino no período ditatorial brasileiro e, ainda, reconhecendo que ambas as disciplinas fazem parte dos currículos de formação docente da UEPG, delimitamos o **problema de pesquisa** a partir dos seguintes questionamentos: *Como se caracteriza*

*o espaço das disciplinas Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino nas Licenciaturas da UEPG, e como elas estabelecem relações com o objeto de estudo da política educacional que se coloca atualmente no campo de pesquisa?* Neste sentido, mantém o caráter formalista e jurídico-normativo ou apresenta um caráter amplo e crítico, que permite compreender o contexto social, político e econômico que influencia a Educação brasileira?

Ao determinarmos nosso problema de pesquisa, como **objetivo geral**, propomo-nos analisar se as propostas das disciplinas Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino nas Licenciaturas da UEPG correspondem ao atual objeto de estudo do campo de pesquisa da política educacional, e quais as possibilidades de evidenciar o movimento dialético do caráter jurídico-normativo restrito para o caráter amplo e crítico de compreensão do contexto social, político e econômico que influencia a Educação brasileira.

Em consonância com esta pretensão, propomos, como **objetivos específicos**:

- Evidenciar a repercussão das concepções de Estado e Política nas políticas educacionais;
- Contextualizar historicamente as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, situando as disciplinas de EFE e PE no processo histórico da formação docente no Brasil;
- Caracterizar, a partir de apontamentos históricos e da estrutura e reformulações curriculares, as disciplinas EFE e PE nos cursos de licenciatura da UEPG;
- Apreender, a partir dos programas de ensino das disciplinas EFE e PE, como o objeto da Política Educacional tem sido contemplado na UEPG, desvelando o caráter hegemônico das disciplinas.

Como **base teórico-metodológica** para efetivação desta pesquisa, tomamos o método materialismo histórico e dialético como fundamento, considerando que este referencial possibilita a apreensão do sistema capitalista vigente e sua influência na Educação. Neste sentido, a concepção materialista histórico-dialética possibilita o entendimento da realidade em suas inter-relações, levando o pesquisador a compreender a realidade social, ao se debruçar sobre as contradições e antagonismos da sociedade (KOSIK, 2011).

A partir de Marx (2003), compreende-se que a existência do homem é dada a partir das relações sociais estabelecidas, independente de sua vontade. De acordo com Marx,

[...] A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência (MARX, 2008, p. 47).

A perspectiva teórica de Marx e Engels não se restringe aos fenômenos, mas à realidade concreta, à materialidade das coisas, considerando que

analisar a realidade como totalidade, na sua processualidade, contraditoriedade e historicidade, requer a percepção de que ela não é a simples somatória das partes ou a captura de todos os fatos, mas sim um todo estruturado, unidade de complexidade que não se mostra de forma imediata (MASSON, 2009, p.32).

Assim, de acordo com Frigotto (2001, p. 73), a perspectiva marxiana constitui-se como

[...] um método que permite a apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

É importante destacar que o método de Marx possui densidade teórico-epistemológica e, a partir de suas categorias ontológicas (totalidade, contradição e mediação), torna-se possível a análise da realidade e a produção do conhecimento, e no processo de análise se desvelarão as categorias e não o contrário, desvinculando-se de qualquer mecanicismo. (TONET, 2013),

Considerando a dialética marxista, a categoria totalidade exige que no processo de pesquisa, o pesquisador deve partir do todo caótico e por meio da abstração, chegar ao todo concreto e, posteriormente, em um processo inverso, a partir da síntese, chega-se novamente ao objeto, apreendendo as suas determinações.

[...] totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em constante processo de efetivação. Sua importância metodológica está fundada exatamente no fato de ser uma categoria que caracteriza a realidade em si mesma. (TONET, 2013, p. 115).

Quanto a contradição, segundo Luckács (2012), é a categoria que permite novas considerações sobre o que é histórico-social, natural, permitindo que o ser e o pensamento se modifiquem em sua trajetória histórica, possibilitando a identificação de similaridades e diferenças do real. A partir do princípio da contradição, o pesquisador que utiliza o materialismo, deve realizar as relações entre o singular, o



particular e o universal, pois, “sem as contradições, as totalidades, seriam totalidades inertes, e o que a análise registra é precisamente sua contínua transformação.” (NETTO, 2009, p. 684).

Captar as contradições exige ainda, que o pesquisador aproprie-se da categoria mediação, a qual permite ao pesquisador apreender as relações entre o universal e o particular da realidade específica a qual pesquisa. Ainda, segundo Kuenzer (1998), a categoria mediação permite que o pesquisador passe do concreto sensível para o concreto pensado, considerando suas relações, organização e estruturação, definindo os recortes de sua pesquisa a partir das suas finalidades.

Nesta perspectiva, tomamos a concepção materialista histórica e dialética como posicionamento teórico e político para o desenvolvimento desta pesquisa. Utilizar-se da concepção marxiana significa compreender a totalidade social e as influências que conformam o objeto. Esta concepção denota o posicionamento do pesquisador perante a realidade, sua concepção de homem e sociedade. De tal modo, a análise de políticas educacionais com base no materialismo histórico e dialético, conforme Masson (2012, p. 11), significa:

- a) que contribui para apreender o significado da política a partir da compreensão da lógica do capital;
- b) a não separação entre método e teoria;
- c) a proposição de análise da política a partir de uma totalidade social;
- d) a busca da apreensão da realidade, a partir da perspectiva de totalidade, das mediações presentes nas partes específicas, a fim de se perceber as contradições presentes;
- e) que busca desvelar a política em sua essência, o que pressupõe considerá-la como expressão da correlação de forças presentes no processo de definição e implementação;
- f) que procura articular as determinações que advém do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional;
- g) que busca compreender a essência das determinações sócio-ontológicas para delimitar os limites e possibilidades sociais (e educacionais) para a superação da autorreprodução do capital.

Partimos, então, da análise dos documentos curriculares, dos programas das disciplinas a partir do surgimento da EFE na UEPG (1970) e, posteriormente, da PE (1990) nos cursos de licenciatura da UEPG. A análise dos documentos possibilita “aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que se deseja investigar em estudo posterior, mais estruturado [...]” (SELLTIZ 1974, p. 59). Ainda de acordo com Selltitz, (1974, p. 59) permite

[...] o esclarecimento de conceitos, o estabelecimento de prioridades para a realização de futuras pesquisas; obtenção de informações sobre as possibilidades práticas em situação de vida real; apresentação de um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em determinado campo de relações sociais.

Autores como Tremblay (1969) apontam que os registros e documentos possibilitam, por meio de suas análises, a compreensão do processo de transição e desenvolvimento do fato analisado em seu contexto histórico. Assim,

[...] graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (TREMBLAY, 1969, p. 284 *apud* CELLARD, 2010, p. 295).

Cellard (2010) destaca, como uma das vantagens da análise documental, a pequena possibilidade de o pesquisador exercer, sobre o objeto de análise, suas impressões pessoais, e que a pesquisa documental exige, desde o início, “um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento” (CELLARD, 2010, p. 298).

Entretanto, ao utilizarmos a análise documental como um dos instrumentos para responder o problema de pesquisa, consideramos a importância do contexto em que as disciplinas foram elaboradas e modificadas pelas influências históricas e políticas de suas épocas. Desta forma, ao analisar os documentos propostos, consideramos que

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o documento em questão foi escrito. [...] Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita (CELLARD, 2010, p. 298).

A análise do material teve como ponto de partida a construção dos conceitos de Estado, Poder e Política a partir dos estudos de Marx (2008; 2012; 2013) e Gramsci (1978; 2000). Seguindo a concepção gramsciana, entendendo que a sociedade, em sua forma absoluta, é organizada por entidades complexas, públicas e privadas, cujo papel histórico é determinado pelas lutas e relações entre grupos e poderes, age de forma mutável na busca pela hegemonia. Desta forma, a teoria gramsciana considera

o Estado como articulação entre sociedade civil e sociedade política, espaço onde a hegemonia legitima-se através da força e do consenso.

Ainda, com base nos estudos de Saviani (1980; 2002; 2004; 2010), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), e demais autores que discutem a estrutura da Educação nacional, procuramos conceituar e contextualizar a constituição do sistema e da estrutura da Educação brasileira, bem como as reformas educacionais e sua legislação, elementos importantes para a discussão proposta.

A partir das categorias de análise Estado, Política e hegemonia, considerando o reconhecimento da constituição histórica e embasamento legal das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, bem como a análise dos dados coletados, houve a possibilidade de validarmos ou não a hipótese de que a permanência da disciplina EFE nos cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no contexto atual, não substituída por PE, como no Curso de Pedagogia, é justificada por simples questão de manutenção da nomenclatura, sem impacto na incorporação dos preceitos e objeto do campo da Política Educacional.

Assim, considerando a delimitação do problema e a metodologia de análise para o objetivo proposto, a pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, *Política Educacional: conceitos, finalidade e objeto de estudo*, analisamos as concepções de Estado e Política para delimitar o objeto de estudo na Política Educacional, recorrendo aos estudos da teoria marxiana e alicerçando nos estudos de Antônio Gramsci, tomando como ponto de partida o Estado Liberal, passando sobre o estudo do Estado do Bem-Estar Social e chegando à proposição do Neoliberalismo.

No segundo capítulo, intitulado *Política educacional no contexto brasileiro*, buscamos situar as concepções de política educacional nos contextos de transformações políticas e econômicas no Brasil. Partimos do contexto ditatorial, período de surgimento da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, situando as influências do governo militar e suas proposições para a Educação brasileira. Na sequência, destacamos o processo de redemocratização e o advento do neoliberalismo no Brasil e suas implicações na formulação das políticas educacionais.

A partir dos apontamentos realizados no segundo capítulo, caracterizando a política educacional no contexto político brasileiro, o terceiro capítulo, *Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nas licenciaturas*, destina-se a situar historicamente as disciplinas EFE e PE. Aborda os aspectos legais que sustentam as

disciplinas, bem como as reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1960 e 1990 e suas influências na atual organização curricular das disciplinas.

O quarto e último capítulo, *Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa*, tem como foco a análise das disciplinas EFE e PE no contexto dessa universidade. A partir da metodologia utilizada, analisamos e situamos o espaço das disciplinas nos cursos de formação docente da universidade para apreender o movimento dialético da sua abordagem, desde a institucionalização da Estrutura e Funcionamento do Ensino até a justaposição com a Política Educacional, no que se refere ao seu caráter formativo e à relação com o objeto de estudo da política educacional nos currículos das disciplinas.

Entendemos que a análise dos componentes curriculares, importantes para a formação docente no contexto brasileiro, esteja atrelada, para além dos dispositivos legais e normativos da Educação, ao compromisso de contribuir com as discussões do campo teórico e acadêmico de pertencimento. Assim, este estudo, com a finalidade de compreender o movimento do caráter formativo (jurídico-normativo ou crítico) proporcionado pelas disciplinas EFE e PE dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pretende contribuir com o objeto de estudo do campo da política educacional e com a formação dos futuros docentes e pesquisadores.

## **1. POLÍTICA EDUCACIONAL: OBJETOS DE ESTUDO, CONCEITOS E FINALIDADES**

A política educacional é expressão da materialidade do tecido social da qual está inserida. Sua formulação e implementação na sociedade e expressão no contexto educacional só pode ser assimilado a partir da compreensão da totalidade, da apreensão do sistema de produção e de suas implicações na formação da consciência social (MASSON, 2014). Nesse sentido, o capítulo atém-se, primeiramente, à apreensão do objeto de estudo; e a finalidade da Política Educacional tem como alicerce a conceituação e apreensão do que se entende por Estado Moderno e como o conceito de Política é definido neste arcabouço conceitual. Considerando as críticas de Marx ao Estado liberal, seu constructo teórico e a sua influência, alicerçamo-nos na produção de Antônio Gramsci, o que possibilitará atender os objetivos definidos para o capítulo.

### **1.1 O OBJETO DE ESTUDO DA POLÍTICA EDUCACIONAL**

Ainda recentes na América Latina, as discussões sobre os objetos de estudo têm contribuído para o fortalecimento e expansão do campo teórico e acadêmico da política educacional. Destacamos, aqui, os trabalhos de Gomes e Oliveira (2012), Souza (2014, 2016), Mainardes (2015; 2018); Tello (2015), os quais têm proporcionado reflexões acerca deste tema, bem como demonstrado, de forma analítica, como os pesquisadores têm se relacionado com esses objetos. De acordo com Mainardes (2018, p. 196),

Os estudos de natureza teórica sobre a pesquisa de/sobre políticas educacionais emergem como essenciais no atual estágio de desenvolvimento das pesquisas do campo, pois tais resultados podem ser reinvestidos no trabalho científico do próprio campo, permitindo avanços e saltos qualitativos.

Considerado no contexto da América Latina como um campo em processo de institucionalização, Mainardes (2018), Souza (2016) e Tello (2015) apontam que a política educacional e as pesquisas de/sobre política podem ser consideradas um campo abrangente, complexo e em permanente expansão. Ao adotar uma nova concepção, considerando as transformações no campo da Educação e seus fatores internos e externos de influência, a política educacional aborda novos objetos de estudo, caracterizando-se como multidimensional.

Mainardes (2018) destaca que a expansão do campo, por meio do aumento dos espaços de produção acadêmica (grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação, criação de redes pesquisa, aumento de publicações, criação de periódicos especializados, realização de eventos específicos sobre políticas educacionais) e de seu processo de consolidação enquanto campo específico que, ao mesmo tempo em que enriquecem o processo de institucionalização, dificultam na delimitação de temas e abrangência desse campo. O autor constata que

Isso pode ser observado em publicações (livros, artigos), grupos de pesquisa e eventos que, embora mencionem o termo 'política educacional', 'políticas educacionais', 'políticas da educação', entre outros similares, abordam um conjunto de outras temáticas que se afastam do campo da política educacional (MAINARDES, 2018, p. 187, grifos do autor).

O autor assinala um grau de complexidade para definir ou delimitar qual o objeto de estudo específico do campo da política educacional, visto que a investigação no campo das políticas sociais e, especificamente, das políticas educacionais, pressupõe um posicionamento, uma perspectiva teórica e metodológica pertinente à compreensão da realidade, visão de mundo e de homem do pesquisador. Isto é, toda pesquisa está relacionada com a concepção epistemológica, ontológica, filosófica e política daquele que se debruça sobre determinado problema (GAMBOA, 2012; TELLO; MAINARDES, 2012; 2015; TELLO, 2012).

A delimitação da perspectiva epistemológica sobre o que entendemos por Política Educacional e sobre o conceito de Estado com o qual desenvolvemos as pesquisas no campo da política educacional caracteriza a forma que daremos ao objeto de estudo. O conceito de Estado, como entendemos a sua concepção e atuação no processo de formulação de políticas educacionais, irá determinar o processo da pesquisa e o tratamento dado ao objeto de estudo. Desta forma Souza (2016, p. 84), com base em sua concepção, afirma que “objeto do campo de pesquisa em políticas educacionais é a relação entre demanda social por educação e o posicionamento do Estado diante desta demanda”. Mainardes (2018, p. 189) também considera que “o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)”.

De modo geral, os estudos de políticas educacionais abordam as seguintes questões: a) Estudos de natureza teórica sobre temas relacionados à política

educacional (Estado, neoliberalismo, as relações entre o setor público e o privado, fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, epistemologias da política educacional, entre outros); b) Análise de políticas (implementação, avaliação, etc.); c) Políticas educacionais e gestão (educacional e escolar); d) Legislação educacional; e) Financiamento da Educação; f) Políticas curriculares; g) Políticas voltadas ao trabalho docente (formação, valorização, carreira, etc.); h) Questões relacionadas às demandas educacionais, oferta, acesso, qualidade, direito à Educação, movimentos de luta pela garantia do direito à Educação (MAINARDES, 2018).

Assim sendo, quando estudamos e pesquisamos no campo da política educacional, objetivamos “conhecer e mostrar como são operadas as relações entre o Estado e a Sociedade na luta pelo reconhecimento da educação como direito, nos desafios da sua oferta e organização e nos conflitos decorrentes da busca por qualidade” (SOUZA, 2016, p. 86).

A apreensão do que se tem compreendido como objeto da Política Educacional suscita consideração e análises quanto ao conceito de Estado. Assim, a discussão segue a partir da delimitação do conceito de Estado Moderno, destacando as análises desenvolvidas a partir do materialismo histórico-dialético, as quais nos aproximam do conceito de política e suas finalidades, fio condutor desta pesquisa.

## 1.2 ESTADO E POLÍTICA

Os estudos sobre Estado e Política têm sido tratados, historicamente, de modo articulado e indissociável, considerando que, segundo Bobbio (1998), o termo política tem sido empregado para indicar o estudo das atividades que se referem às coisas do Estado. Assim, o uso da palavra *política*, que é derivado de polis – do grego *politikós*, significa tudo o que se refere à cidade, urbano, civil, público – está associado ao Estado. Este uso

[...] se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo (BOBBIO, 1998, 954).

Sendo assim, iniciamos esta discussão apontando, brevemente, o surgimento do Estado moderno a partir de Maquiavel, o primeiro teórico político da modernidade



a pensar e discutir o tema, e que tem sido utilizado como referência por inúmeros pensadores ao longo dos séculos (NASCIMENTO; ADAMEC; 2014). Na sequência, abordamos a temática do Estado na visão dos chamados teóricos contratualistas<sup>1</sup> – Hobbes, Locke e Rousseau – e da dialética idealista de Hegel. Então, passamos às concepções de Estado em Marx e Gramsci, tecidas a partir da crítica às teorias liberais. Para finalizar, apresentamos a retomada da concepção liberal com a proposta do Estado do Bem-Estar Social e do Estado Neoliberal.

### 1.2.1 Concepção Liberal de Estado

O “Estado é um poder político que se exerce sobre um território, e um conjunto demográfico (isto é, uma população ou um povo), e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece” (GRUPPI, 1995, p, 8). A partir desta compreensão geral, iniciamos a discussão analisando o Estado Moderno, o qual tem sua gênese na metade do século XV na França, Espanha e Inglaterra (GRUPPI, 1995).

De acordo com Gruppi (1995, p.9), o Estado moderno possui duas características que o diferencia dos antigos Estados grego e romano. A primeira característica é a sua autonomia, “essa plena soberania do Estado, o qual não permite que sua autoridade dependa de nenhuma outra autoridade” (GRUPPI, 1995, p. 9). A segunda característica diz respeito à distinção entre Estado e sociedade civil, “o Estado se torna uma organização distinta da sociedade civil, embora seja expressão desta” (GRUPPI, 1995, p. 9).

Maquiavel foi o primeiro pensador moderno a refletir sobre o Estado e a política. Rompendo com o padrão medieval, para Maquiavel, “o Estado não tem mais a função de assegurar a felicidade e a virtude como afirmava Aristóteles [...] nem como uma preparação dos homens ao Reino de Deus” como pensavam na Idade Média. (GRUPPI, 1995, p. 9). Em *O príncipe*, Maquiavel analisa o Estado em sua forma efetiva e não a partir de abstrações. Para ele, o “Estado passa a ter suas próprias características, faz política, segue sua técnica e suas próprias leis” (GRUPPI, 1995, p. 10). O propósito de Maquiavel era a unificação da Itália:

---

<sup>1</sup> Esses teóricos percebem a sociedade, ou estado civil, a partir da consolidação de um contrato social, que organiza e regula a vida social (ABBAGANANO, 2007).



[...] tratava-se de fundar um Estado e de reconstituir uma organização política da sociedade italiana. Para tanto, Maquiavel pensa no poder de um príncipe, embora ele próprio seja republicano e democrata, [...] Maquiavel, ao refletir sobre a realidade de sua época, elaborou não uma teoria do Estado moderno, mas sim uma teoria de como se formam os Estados, de como na verdade se constitui o Estado moderno (GRUPPI, 1995, p. 9-10).

Em sua obra, Maquiavel demonstra preocupação não apenas com o domínio dos territórios por parte dos príncipes, mas com a sua manutenção. Desta forma, analisa como surgem as organizações políticas, seu desenvolvimento e sua extinção. A política em Maquiavel não decorre de uma vontade arbitrária, mas do processo de conquista e manutenção do poder (MAQUIAVEL, 2005; GRUPPI, 1995).

Maquiavel (2005) critica o pensamento ideal sobre o Estado. Considera que há uma considerável diferença entre a maneira em que se vive e aquela em que se deveria viver. Desta forma, “devemos estudar as coisas como elas são e devemos observar o que *se pode e é necessário* fazer, não aquilo que seria certo fazer, [...] é necessário levar em consideração a natureza do homem e atuar na realidade efetiva” (GRUPPI, 1995, p. 10). Em Maquiavel, a política considera a natureza imutável do homem,

Nasce daí uma questão: se é melhor ser amado que temido ou o contrário. A resposta é de que seria necessário ser uma coisa e outra; mas, como é difícil reuni-las, em tendo que faltar uma das duas é muito mais seguro ser temido do que amado. Isso porque dos homens pode-se dizer, geralmente, que são ingratos, volúveis, simuladores e, enquanto lhes fizeres bem, são todos teus oferecem-te o próprio sangue, os bens, a vida, os filhos, desde que, como se disse acima, a necessidade esteja longe de ti. Quando esta se avizinha, porém, revoltam-se (MAQUIAVEL, 2005, p. 98).

Assim, de acordo com Maquiavel (2005), o príncipe deveria agir de forma a garantir a manutenção de seu principado. Ao poder do príncipe, o poder do Estado deveria se estabelecer por meio do temor dos seus, pois ao necessitar do Estado, o povo tende a demonstrar obediência e lealdade; o Estado moderno deve ser forte e absoluto, fundar-se no terror.

Mais tarde, os fundamentos da teoria moderna do Estado começam a se constituir com os teóricos liberais contratualistas (Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau), os quais concordam que a civilização é constituída pelo estado de natureza, período de plena igualdade e liberdade dos homens; e pela sociedade, formada a partir de um contrato social, um pacto que organiza e regula a vida em comunidade, que tem formas particulares para se estabelecer.

No *Leviatã*, Hobbes (1983, p. 88), ao discutir a *condição natural da humanidade relativamente à sua felicidade e miséria*, aponta que “os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito”. Os homens, em estado de natureza primitiva, vivem “sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra; e uma guerra que é de todos os homens contra todos os homens”. (HOBBS, 1983, p. 88). Assim, surge a necessidade de uma forma de poder que evite que os homens destruam uns aos outros na luta por poder e riqueza. Nasce, então, o contrato social, que dá condições para a constituição do Estado.

A noção de Estado como contrato revela o caráter mercantil, comercial das relações sociais burguesas. Os homens, por natureza, não seriam propensos a criarem um Estado que limitasse sua liberdade; eles estabelecem as restrições em que vivem dentro do Estado, segundo Hobbes, com a finalidade de obter dessa forma sua própria conservação e uma vida confortável. Isto é, para saírem da miserável condição de guerra permanente que é a consequência necessária das paixões naturais (GRUPPI, 1995, p. 13).

Desta forma, é necessária a existência de um Estado forte para controlar a vida dos homens, por meio da tutela de suas propriedades e de sua liberdade, a fim de alcançar a paz. Assim, para Hobbes (1983, p. 88), o Estado é,

Uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por cada um como autora, de modo a ela poder usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum.

John Locke teoriza o homem na sociedade a partir da revolução liberal inglesa de 1689, resultado do acordo entre aristocracia e monarquia de um lado, e burguesia do outro. Nesse contexto, o homem *súdito*, a partir da declaração parlamentar e recondução do Estado, passa a ser *cidadão*. Locke observa que “o homem no estado natural está plenamente livre, mas sente a necessidade de colocar limites à sua própria liberdade. Por quê? A fim de garantir a sua propriedade. Então, surge a necessidade de um Estado que garanta e proteja a propriedade, preceitos individualistas da concepção burguesa”. (GRUPPI, 1995, p. 13). Aqui, sociedade e Estado têm como gênese o contrato social, opondo-se à concepção de estado natureza, onde a liberdade e a igualdade eram plenas.

Em Locke (1994), o Estado perde o caráter de poder absoluto e ilimitado, como concebeu Hobbes, passando a ser limitado e passível de dissolução, a fim de garantir o cumprimento e a conservação dos direitos do homem. Dito de outro modo,

Sempre que o legislativo transgredir esta regra fundamental da sociedade, e, seja por ambição, por medo, por tolice ou por corrupção, tentar dominar a si mesmo ou pôr as mãos em qualquer outro poder absoluto sobre as vidas, as liberdades e os bens do povo, por este abuso de confiança ele confisca o poder que o povo depositou em suas mãos, para fins absolutamente contrários, e o devolve ao povo, que tem o direito de retomar sua liberdade original, e pelo estabelecimento de um novo legislativo (o que ele considerar adequado) promover sua própria segurança e tranquilidade, que é o objetivo pelo qual estão em sociedade. [...] Quando o governo é dissolvido, o povo está em liberdade para proteger seus interesses instaurando um novo legislativo, diferente do outro, pela mudança das pessoas ou da forma, ou de ambas, como considerar mais vantajoso e mais de acordo com as exigências da segurança pública. A sociedade jamais pode perder, por culpa de quem quer que seja, o direito inato e original que possui de se preservar, que só pode ser cumprido por um legislativo estabelecido e uma execução equitativa e imparcial das leis feitas por ele (LOCKE, 1994, p. 95-96).

É importante observar que as considerações de Locke revelam uma visão burguesa de sociedade, considerando que

Já existe uma distinção entre sociedade política (o Estado) e sociedade civil (isto é, aquilo que no século XVIII passará a chamar-se de sociedade civil); por conseguinte, entre público e privado. [...] A separação dessas duas esferas está na base das próprias liberdades políticas, que são as garantias necessárias para tutelar em nível político a propriedade e, portanto, a livre iniciativa econômica (GRUPPI, 1995, p. 16-15).

Assim, de acordo com Locke (1994), os direitos naturais de liberdade, vida e propriedade limitam o poder do Estado. Os direitos naturais ou *jusnaturalismo*, base do pensamento liberal, definem que a função do Estado é a manutenção da propriedade privada, das liberdades individuais e da liberdade de comércio, pressupostos do ideário burguês.

Jean-Jacques Rousseau, contratualista francês, apresenta um pensamento distinto de Hobbes e de Locke. Para Rousseau, ao tratar do estado de natureza e da sociedade, assinala que a competição, o caos e a guerra entre os homens encontram-se no espaço da sociedade, e não no estado de natureza: “É a civilização que perturba as relações humanas, que violenta a Humanidade, pois os homens nascem livres e iguais, mas em todo lugar estão acorrentados” (GRUPPI, 1995, p. 18).

Rousseau difere dos demais contratualistas porque considera, em sua filosofia, que a propriedade privada causa as desigualdades sociais, e que “o contrato social constitui a sociedade, a qual deve servir à plena expansão da personalidade do

indivíduo” (GRUPPI, 1995, p. 18). É o primeiro a discutir a soberania da sociedade, apontando que “o povo nunca deve criar um Estado distinto ou separado de si mesmo. O único órgão soberano é a assembleia e nesta é que se expressa a soberania” (GRUPPI, 1995, p. 18).

A assembleia, expressão soberana da sociedade e da vontade coletiva, governaria o Estado e, sendo o poder originário do povo e servindo os seus interesses, o Estado em Rousseau adquire um caráter democrático. Neste sentido, sendo a vontade do povo gênese da legitimidade do Estado, a igualdade política perante a lei passa a ser o valor fundamental da sociedade (GRUPPI, 1995). Segundo Rousseau, a soberania do povo é inalienável e o Estado, ainda que tenha sua importância reconhecida, não deve ter o poder de se sobrepor à vontade coletiva.

Somente a vontade geral tem possibilidade de dirigir as forças do Estado, segundo o fim de sua instituição, isto é, o bem comum; pois, se a oposição dos interesses particulares tomou necessário o estabelecimento das sociedades, foi a conciliação desses mesmos interesses que a tornou possível. Eis o que há de comum nesses diferentes interesses fornecedores do laço social; e, se não houvesse algum ponto em torno do qual todos os interesses se harmonizam, sociedade nenhuma poderia existir. Ora, é unicamente à base desse interesse comum que a sociedade deve ser governada (ROUSSEAU, 1999, p. 33).

A leitura e o reconhecimento do pensamento liberal em Hobbes, Locke e Rousseau, o qual alicerça a ideologia burguesa, permite compreender a formação do pensamento político ocidental. Da mesma forma, as contribuições do pensamento de Hegel são de suma importância. Este idealista<sup>2</sup> alemão, ao reestabelecer a distinção entre Estado e sociedade civil formulada pelos contratualistas, será imprescindível às análises e desenvolvimento do materialismo dialético de Marx e Engels.

Hegel (1997, p. 216), em *Princípios da Filosofia do Direito*, define o Estado como “a realidade em ato da Ideia moral objetiva, o espírito como vontade substancial revelada, clara para si mesma, que se conhece e se pensa, e realiza o que sabe e porque sabe”. Ou seja, para Hegel, o Estado, além de se caracterizar como um instrumento de organização política, é o organismo pelo qual o indivíduo adquire sua liberdade.

No costume tem o Estado a sua existência imediata, na consciência de si, no saber e na atividade do indivíduo, tem a sua existência mediata, enquanto o indivíduo obtém a sua liberdade substancial ligando-se ao Estado como à sua essência, como ao fim e ao produto da sua atividade (HEGEL, 1997, p. 216),

---

<sup>2</sup> O idealista hegeliano é aquele que busca a ideia, a racionalidade desconsiderando a materialidade, e a realidade plena é de natureza espiritual, racional, verdadeira e cognoscível (SOLSONA, 2014).

Para Hegel (1997), o Estado (espaço de relações políticas) é a máxima expressão da liberdade, espaço de conciliação dos interesses dos indivíduos, sem o qual as instituições, família e sociedade civil (espaço de relações materiais e econômicas), seriam inexistentes. Assim, o Estado é produto da Razão, da Liberdade e deve ser entendido como totalidade, que supera e ultrapassa a sociedade civil ou, segundo Marx (2013), nega as contradições existentes na sociedade civil, agindo como conciliador. Em outras palavras, em Hegel, de acordo com Marx (2013), o Estado é a base que determina a família e a sociedade civil e, por esta razão, é idealista – a ideia (subjetivo) determina a realidade (objetivo).

Contrário ao pressuposto hegeliano, a partir da *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*, Marx conceituará o Estado como a expressão do antagonismo entre as classes sociais e materialização do domínio das classes que detém os meios de produção sobre as demais; ou seja, família e sociedade civil (entendida como conjuntos de relações econômicas), sendo o Estado um instrumento da classe dominante na sociedade civil (NETTO, 2004).

Na Crítica, Marx (2010) aborda as relações entre o Estado e a sociedade civil, analisando o parágrafo 261 dos *Princípios da Filosofia do Direito*, dando ênfase ao entendimento de Hegel sobre o movimento dialético entre o direito privado e o direito público, sobre os interesses particulares e os interesses universais. De acordo com Marx (2010, p. 28), Hegel entende que “a liberdade concreta consiste na identidade – normativa, dúplice (sein sollende, zwieschlächtige) – do sistema de interesses particulares (da família e da sociedade civil) com o sistema do interesse geral (do Estado)”.

Em Hegel (1997, p. 217-218), a materialidade do Estado realiza-se na “unidade entre a liberdade objetiva, isto é, entre a vontade substancial e a liberdade objetiva como consciência individual, e a vontade que procura realizar os seus fins particulares”. Portanto, o Estado realiza a uniformidade entre a individualidade pessoal e o interesse universal, onde o indivíduo tem deveres junto ao Estado na mesma medida em que tem direitos, ponto onde incide a crítica de Marx (MARX, 2013).

### 1.2.2 O Estado em Marx

A teoria marxiana<sup>3</sup> e marxista<sup>4</sup>, ao romper com o entendimento político ocidental, estabelece uma nova concepção sobre o Estado, criticando a democracia burguesa e rompendo com a visão, os valores e os fundamentos da concepção liberal.

Marx não reservou uma obra específica para a discussão sobre sua concepção de Estado. Entretanto, a leitura de suas obras permite identificar a concepção marxiana de Estado, a qual influenciou e permitiu que, posteriormente, outros teóricos marxistas se dedicassem ao tema, tal como Lenin e Gramsci, que serão tomados para contribuir com esta análise (GRUPPI, 1995).

No Prefácio à *Contribuição à crítica da Economia Política*, Marx (2008) afirma que, a partir da sua análise crítica dos pressupostos hegelianos em *Filosofia do Direito*, de forma geral e em sua totalidade social, “os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais” (MARX, 2008, p. 47). Assim, para Marx (2008), o todo social possui uma estrutura também denominada sociedade civil, onde estão as classes fundamentais (na sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado) e, considerada a base material (forças produtivas e relações de produção) da sociedade. O complexo ideológico que dá legitimidade às relações que ocorrem na estrutura é a superestrutura, onde se situa o Estado. Neste sentido,

Dizer que o Estado é uma superestrutura não significa afirmar que seja uma coisa acessória ou supérflua. Tampouco significa separar o Estado da sociedade civil. Na verdade, a sociedade civil, isto é, as relações econômicas, vivem no quadro de um Estado determinado, na medida em que o Estado garante aquelas relações econômicas. Pode-se dizer que o Estado é parte essencial da estrutura econômica, é um elemento essencial da estrutura econômica, justamente porque a garante (GRUPPI, 1995, p. 27).

Em Marx (2008, p. 47), “relações de produção constituem a estrutura econômica da sociedade, a base real”, ou seja, a sociedade civil. É na sociedade civil que ocorre a disputa entre capital e trabalho, por meio do antagonismo e da luta entre a classe burguesa e o proletariado. O Estado toma forma a partir da materialidade das relações, do antagonismo travado na sociedade civil. Deste modo, o Estado não é

---

<sup>3</sup> Termo utilizado para se referir aos escritos que refletem o pensamento do próprio Marx.

<sup>4</sup> A terminologia marxista denomina a produção teórica e autores que, a partir do legado de Marx, adotam o materialismo histórico-dialético em suas produções (NETTO, 1994).

neutro no que se refere às questões materiais da estrutura social, mas existe a partir delas. Assim, opondo-se aos pressupostos hegelianos, para Marx, não é o Estado que funda ou determina a existência da sociedade civil, mas a sociedade civil que irá conformar o surgimento, a forma e a natureza do Estado (GRUPPI, 1995).

Como demonstra Marx, a forma de existência do Estado é determinada a partir dos conflitos existentes na sociedade civil. Assim sendo, o Estado age de acordo com os interesses dominantes que, por sua vez, representam os interesses da classe dominante e garante a ela o seu domínio sobre o proletariado. De modo geral, Marx e Engels afirmam que o Estado “nada mais é do que um comitê que administra os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2012, p. 40).

Neste sentido, é importante destacar as contribuições de Engels sobre o Estado. Na obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, Engels realiza um estudo sobre as sociedades primitivas e, a partir de pesquisas antropológicas e de sua leitura das análises de Marx, elabora sua análise sobre a gênese e a função da propriedade privada e do Estado. Assim como Marx, Engels (1984) considera o Estado como um Estado de classe, sendo a luta de classe sua gênese, instrumento que exerce o domínio político de uma classe sobre a outra,

O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo de classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte em classe politicamente dominante, e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o Estado moderno representativo é o instrumento de que se vale o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 1984, p. 193).

Posteriormente, Lenin, influenciado pela concepção marxiana e pela obra de Engels, analisará na obra *O Estado e a Revolução de 1917*, a natureza e a função do Estado, afirmando o seu caráter classista, enquanto instrumento de dominação e manutenção da exploração,

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classe são inconciliáveis (LENIN, 2010, p. 27).

Assim, segundo Lênin, enquanto instrumento de exploração, o Estado revestido do poder público impõe altas taxas de impostos e coloca, acima da



sociedade, o poder coercitivo, representado na figura da polícia, para manter a ordem. O Estado é uma arma de repressão ao proletariado, organiza-se como instrumento de exploração, estruturando o campo social, de modo que o domínio da classe burguesa se mantenha ileso sobre o proletariado (LENIN, 2010).

Então, de acordo com Lenin (2010), o poder político se faz-se necessário ao proletariado, sendo também necessária a sua organização de forma centralizada sob a força e a violência para conter o avanço e a repressão da classe opressora, fomentando a direção da massa ao processo de revolução, direcionando a uma economia socialista e instituição do domínio político e da ditadura do proletariado. Esta posição de Lênin tem como pano de fundo o contexto da sociedade russa e os propósitos da Revolução de 1917.

Coutinho (2011) aponta que a concepção inicial de Estado de Marx pode ser definida como restrita, pois define o Estado como mero defensor dos interesses de uma classe em particular, um Estado de classes. Com o desenvolvimento do capitalismo e da complexidade das relações sociais, Marx não abandona essa concepção, mas desenvolve e aprofunda sua concepção de sobre o papel e ação do Estado na sociedade capitalista, o que pode ser evidenciado no decorrer de suas produções.

Marx avança na sua concepção de Estado e de política, aprofundando as discussões sobre a relação entre Estado e sociedade civil e na busca pela extinção do Estado. No escrito “*Glosas críticas marginais ao artigo ‘O rei da Prússia e a reforma Social’. De um prussiano*” (1844), Marx salienta sua concepção antagônica ao pensamento liberal, que concebe o Estado como resultante de um contrato social. De acordo com Marx (2010), a sociedade civil, formada pelas classes sociais e pelas relações de produção, é a estrutura da sociedade.

Do ponto de vista político, Estado e organização da sociedade não são duas coisas distintas. O Estado é a organização da sociedade. Na medida em que o Estado admite a existência de anomalias sociais, ele procura situá-las no âmbito das leis da natureza, que não recebem ordens do governo humano, ou no âmbito da vida privada, que é independente dele, ou ainda no âmbito da impropriedade da administração, que é dependente dele (MARX, 2010, p. 38).

Em *Glosas*, Marx conota a dependência ontológica entre Estado e sociedade civil, “a afirmação desta dependência do Estado em relação à sociedade civil supõe a concepção de que o ser social tem um ordenamento cuja matriz é a economia”



(TONET, 1995, p. 54). Assim, não é o Estado que funda a sociedade civil, é a sociedade civil que explica o surgimento do Estado.

Marx afirma que nesta relação ontológica entre fundante e fundado, o Estado só existe a partir das condições materiais, ou seja, da sociedade civil, a qual possibilita que o Estado contribua para a manutenção do domínio de uma classe sobre a outra. Isto porque é no terreno da sociedade civil que ocorre a exploração e a luta de classes (MARX, 2010). Assim sendo, “a existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis” (MARX, 2010, p. 39). A existência do Estado está ligada à existência da opressão de classe e, ainda, sua existência dar-se-á, justa e necessariamente, por isto. Marcada pelas relações de exploração de uma classe sobre a outra, surge a necessidade de que estas relações se mantenham no campo da sociedade civil, mediante um poder, aparentemente externo, que defenda e atue, segundo os interesses da classe dominante (MARX, 2010).

A partir destas considerações é possível compreender a natureza, a função e a relação do Estado com a sociedade civil. Ao salientar que a sociedade civil determina a existência do Estado, Marx (2010) aponta que é possível entender a inoperância e a incapacidade do Estado na solução dos problemas sociais. Ao ser resultado de relações de dominação de uma classe sobre a outra, produto da sociedade civil, o Estado torna-se ineficaz no enfrentamento da miséria.

Assim, a desigualdade social, segundo Marx (2010, p. 40), é fruto da sociedade civil e nela deve ser resolvida.

Se quisesse eliminar a impotência de sua administração, o Estado Moderno teria de eliminar a atual vida privada. Se ele quisesse eliminar a vida privada, teria de eliminar a si mesmo, porque ele existe tão somente como antítese a ela. Porém, nenhum vivente julgará que as deficiências de sua existência estejam fundadas no princípio de sua vida, na essência de sua vida, mas sempre em circunstâncias exteriores à sua vida (MARX, 2010, p. 40).

O Estado, então, existe para garantir a manutenção das relações de exploração da classe dominante sobre a classe dominada, relação que ocorre na sociedade civil, na esfera privada. Marx e Engels (2012) expressam que o rompimento e a tomada do Estado burguês pelo proletariado deveria ocorrer por meio de uma revolução, meio pelo qual o proletariado assumiria o poder e o controle do Estado.

O proletariado usará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, a fim de centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, isto é, do proletariado organizado em classe dominante, e a fim de aumentar o mais rapidamente possível a massa das forças produtivas (MARX; ENGELS, 2012, p. 55).

Mas isto, Marx e Engels (2012, p. 55) apontam que “só poderá ser feito, no início, por meio de uma violação despótica do direito de propriedade e do regime burguês de produção”. Nota-se, neste sentido, uma ênfase na busca da superação e do desaparecimento do Estado por meio da superação da divisão da sociedade em classes, com vistas à extinção das formas de exploração e instituição do trabalho associado.

Uma vez que os antagonismos de classes tenham desaparecido no curso do desenvolvimento e que toda a produção se tenha concentrado nas mãos dos indivíduos associados, o poder público perde o seu caráter político. O poder político propriamente dito é o poder organizado de uma classe para a opressão de outra. Se o proletariado, em luta contra a burguesia, se constituir necessariamente em classe, se se erigir por meio de uma revolução em classe dominante e, como classe dominante destruir pela violência o antigo regime de produção, então destrói, juntamente com o regime de produção, as condições de antagonismo das classes, destrói as classes em geral e, com isso, sua própria dominação como classe (MARX; ENGELS, 2012, p. 55-56).

Marx e Engels (2007) afirmam que “com a divisão do trabalho, dá-se ao mesmo tempo a contradição entre o interesse dos indivíduos ou das famílias singulares e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam mutuamente”. É nesta contradição entre os interesses individuais e coletivos

[...] que o interesse coletivo assume, como Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses singulares e gerais e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre fundada sobre a base real. Daí se segue que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito de voto etc. etc., não são mais do que formas ilusórias – em geral, a forma ilusória da comunidade – nas quais são travadas as lutas reais entre as diferentes classes (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Desta forma, a representação de um interesse geral pelo Estado nada mais é do que a representação do interesse particular da classe dominante. Desta forma,

[...] toda classe que almeje à dominação, ainda que sua dominação, como é o caso do proletariado, exija a superação de toda a antiga forma de sociedade e a superação da dominação em geral, deve primeiramente conquistar o poder político, para apresentar seu interesse como o interesse geral, o que ela no primeiro instante se vê obrigada a fazer (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

Além do mais, na sociedade burguesa, o Estado mascara a realidade, procurando estabelecer-se com um caráter de neutralidade e como defensor do interesse geral da sociedade. Assim, “mantém-se ainda por longo tempo de posse de um poder tradicional na sociedade aparentemente autônoma em relação aos

indivíduos (Estado, direito), um poder que, em última instância, só se pode quebrar por uma revolução” (MARX; ENGELS, 2007, p. 69).

Como o Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época, segue-se que todas as instituições coletivas são mediadas pelo Estado, adquirem por meio dele uma forma política. Daí a ilusão, como se a lei se baseasse na vontade e, mais ainda, na vontade separada de sua base real, na vontade *livre*. Do mesmo modo, o direito é reduzido novamente à lei (MARX; ENGELS, 2007, p. 76, grifo do autor).

Ao expor a sua concepção materialista da história, Marx (1985) salienta que as relações sociais estão ligadas ao modo de produção existente e que, ele, o poder político originário da luta de classes mantém o domínio da classe dominante, que só será extinto com a tomada e desaparecimento do Estado, com o fim da luta de classes.

A classe laboriosa substituirá, no curso do seu desenvolvimento, a antiga sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seu antagonismo, e não haverá mais poder político propriamente dito, já que o poder político é o resumo oficial do antagonismo na sociedade civil (MARX, 1985, p. 160).

Em relação ao desaparecimento do Estado e da superação dos meios de exploração por meio da revolução do proletariado, ao analisar a experiência da Comuna de Paris<sup>5</sup>, Marx (2011, p. 54) ressalta que o Estado não pode ser superado ou abolido de maneira arbitrária, “a classe operária não pode simplesmente se apossar da máquina do Estado tal como ela se apresenta e dela servir-se para seus próprios fins”.

Para Marx (2010; 2011), o aparelho estatal e seu poder de coerção devem ser utilizados com a finalidade de extinguir a luta de classes, e o Estado só pode ser superado quando as diferenças de classes passarem a ser inexistentes. É a partir da base material da sociedade, na superação da exploração e do domínio de uma classe sobre a outra que se supera o Estado e este passa a ser obsoleto. Assim sendo, em Marx, o Estado é concebido como instrumento de dominação de classe.

As concepções de Estado dos pensadores liberais e, posteriormente, a concepção marxiana de Estado são construídas a partir do contexto histórico vivenciado pelos autores. No caso das elaborações de Marx e Engels, nota-se que o

---

<sup>5</sup> A Comuna de Paris é considerada a mais importante luta operária do período em que Marx e Engels viveram. Nas palavras do próprio Marx (2011a, p. 60), “ela era essencialmente um governo da classe operária, o produto da luta da classe produtora contra a classe apropriadora, a forma política enfim descoberta para se levar a efeito a emancipação econômica do trabalho”.

contexto de análise, apesar da Comuna de Paris, não contemplava experiências em que o proletariado atuasse em massa, em grandes sindicatos e organizações. Estas experiências com o envolvimento operário em movimentos sindicais e os partidos políticos emergiram a partir do final do século XIX e início do século XX, contexto sócio-histórico de reflexão do pensador sardo Antonio Gramsci, que amplia a análise sobre o fenômeno estatal. Desta forma, considerando a influência marxiana em suas análises, passamos, a seguir, a expor a concepção gramsciana de Estado.

### 1.2.3 O Estado em Gramsci

Considerado um dos mais influentes pensadores marxistas do século XX, Antônio Gramsci analisa o Estado a partir do seu contexto de vida. Entre os anos de 1908 a 1911, começou a frequentar o movimento socialista, período que remonta as primeiras influências de Marx. A partir de 1914, publica artigos e notas de teor socialista. Em 1921 é fundado o *Partido Comunista Italiano*, sendo Gramsci um dos seus fundadores. Com o avanço do fascismo, Gramsci, assim como outros representantes do comunismo italiano, passou a sofrer perseguições por parte de Mussolini, até ser preso. Entre os anos de 1929 e 1935, na prisão, produziu os *Cadernos do Cárcere*, abordando história, política, filosofia, cultura e educação (GRAMSCI, 1999).

Gramsci, assim como Marx, não desenvolveu uma obra específica sobre o Estado, mas este objeto de análise perpassa seus escritos. Desta forma, a partir da leitura dos apontamentos e cartas escritas no período do cárcere, bem como da leitura dos seus intérpretes, é possível evidenciar como o pensador sardo elaborou seu conceito sobre o Estado Moderno.

A partir do entendimento do contexto de vida de Gramsci, da sua atuação política junto aos operários no Partido Comunista Italiano, e tendo em vista a sua atuação nos Conselhos de Fábrica, é possível evidenciar a influência da teoria marxiana na sua concepção. Gramsci concebe o fenômeno do Estado como um Estado de classe, que possibilita que a classe dominante, a burguesia, exerça a manutenção do seu poder sobre o proletariado. Este é o ponto de partida que, na medida em que avança em sua análise, vai se diferenciando da concepção marxiana (COUTINHO, 1981).

Em carta enviada à cunhada Tatiana, Gramsci explicita sua intenção de aprofundar sua análise sobre os intelectuais, associada à sua concepção de Estado:

Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado, que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) [...] (GRAMSCI, 2011, p. 264).

A hegemonia é uma categoria muito importante em Gramsci, que se relaciona com seu conceito de Estado, considerando que “a luta pela hegemonia, uma batalha de ideias, de visão de mundo, de ideologia e de projetos políticos em disputa, assume uma importância central na luta pelo poder do Estado e em sua conquista” (NEVES, 2017, p. 33).

De acordo com Gramsci, uma classe torna-se hegemônica quando seus valores tornam-se universais e dominantes, seu domínio material atinge o nível das ideias e é legitimado. A classe que detém a hegemonia detém o controle ideológico e dirige a sociedade intelectual (COUTINHO, 1981). Além disto, a hegemonia da classe dominante está relacionada com as características de uma determinada sociedade.

Assim, partindo do entendimento do Estado como um Estado de Classe, Gramsci percebe que este é constituído por duas esferas distintas, mas confluentes na manutenção da hegemonia dominante, a sociedade civil e a sociedade política. Ao considerar os aparelhos privados de hegemonia como esfera do Estado e não apenas os aparelhos coercitivos da sociedade política, a teoria de Gramsci é vista como uma teoria ampliada em relação aos pressupostos de Marx, Engels e Lenin, os quais indicavam que, de forma restrita, o Estado atua por meio da repressão, fazendo uso da força e do poder político para a manutenção do poder dominante (GRUPPI, 1995; COUTINHO, 1981).

Cabe destacar que o fato de a percepção de Gramsci sobre a confluência entre sociedade civil e sociedade política ir além das análises de concepções marxianas anteriores ocorreu devido ao contexto político em que o pensador estava inserido. Como já destacado anteriormente, diferente de Marx e Engels, Gramsci foi contemporâneo das lutas operárias do século XX, das organizações de massa e das revoluções proletárias, como afirma Coutinho (1981, p. 124, grifos do autor):

Gramsci, porém, trabalha numa época e num âmbito geográfico nos quais já se generalizou uma maior complexidade do fenômeno estatal: ele pôde assim

ver que, com a intensificação dos processos de socialização da participação política que tomam corpo nos países “ocidentais”, sobretudo a partir do último terço do século XIX (formação de grandes sindicatos e partidos políticos de massa, sufrágio universal), surge uma esfera social nova, dotada de leis e de funções relativamente autônomas e específicas, tanto em face do mundo econômico quanto dos aparelhos repressivos de Estado.

A ideia de Estado em Gramsci é tratada como um *Estado ampliado*, termo criado por Christinne Buci-Glucksmann que, ao analisar o conceito de Estado, identificou que “[...] ao lado do Estado em sentido estrito, Gramsci coloca o Estado em um sentido amplo: o que ele chama de Estado integral” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p.128). Sobre isto, Coutinho (1981, p. 91, grifos do autor), salienta que

[...] o Estado em sentido ampliado, com “novas determinações”, comporta duas esferas principais: a sociedade política (que Gramsci também chama de Estado em sentido restrito ou de Estado coerção), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos de coerção sob o controle das burocracias executivas e policial-militar; e a sociedade civil, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc.

Sem desconsiderar as formulações marxianas, Gramsci formula seu conceito de Estado a partir das condições próprias do contexto do século XX. Para Gramsci (2002), o Estado, apesar de seu aparente caráter de neutralidade, não é neutro, coordena os interesses das classes dominantes. Neste sentido, sem dissociar o domínio político da base material, considerando a conexão entre economia e política, Gramsci (1999) reforça a noção de Estado como instrumento de dominação. Desta forma, em Gramsci, o Estado é caracterizado por dois aspectos, a coerção (sociedade política) e o consenso (sociedade civil).

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção) (GRAMSCI, 2002, p. 244).

De acordo com Coutinho (1981), em Gramsci, a sociedade política representa o controle repressivo do Estado, ou poder político por meio da força. Por meio dos mecanismos jurídicos, políticos, administrativos e militares, a classe dominante mantém o monopólio legal da força e da violência. A sociedade política é, para Gramsci, o Estado coerção.

Formada por instituições de relativa autonomia, a sociedade civil, embora atrelada aos interesses de classe, é considerada por Gramsci como a esfera privada da sociedade. Assim, a participação ou o acesso ocorre, de forma voluntária, por meio do poder e do estabelecimento do consenso obtido pela classe dominante. Formada pelos aparelhos privados de hegemonia, o sistema escolar, a igreja, partidos, sindicatos, organizações e a mídia, a sociedade civil é encarregada de formar e difundir o pensamento da classe dominante, estabelecendo o seu domínio por consenso e adesão (GRAMSCI, 2002). Neste âmbito, cabe destacar o reconhecimento, por parte de Gramsci, da existência de uma função educativa:

[O Estado] tem uma tarefa educativa e formativa, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção [...]. GRAMSCI, (2002, p. 23).

Sociedade política e sociedade civil, em Gramsci, estão relacionadas de forma orgânica, sendo o Estado resultado dessa unidade e composto pelas duas esferas. Assim, “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o ‘aparelho privado’ de hegemonia ou sociedade civil.” (GRAMSCI, 2002, p. 254-255, grifos do autor). Logo, é importante destacar que não há separação entre as duas esferas, apenas por questão de método são explicadas separadamente.

Segundo Gramsci (2002), é por meio da coerção e do consenso que o Estado burguês mantém o seu domínio. Utilizando-se da coerção, do aparato legal, da força e da violência repressiva, o Estado repreende aqueles que, de alguma forma, oferecem risco ao seu domínio, à hegemonia de classe formada e reforçada por meio do convencimento, ou seja, do consenso. Assim, “Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, 2002, p. 331).

É por meio dos aparelhos privados de hegemonia, segundo Gramsci, que a classe dominante irá exercer e estabelecer o consenso. Por meio deles, a classe dominante universaliza seus interesses particulares, naturalizando as mazelas sociais e ocultando seu domínio político e a exploração econômica as quais permeiam a sociedade. Assim age a sociedade civil no Estado burguês (COUTINHO, 1996).



Os aparelhos privados de hegemonia têm papel importante na manutenção do domínio burguês. É na sociedade civil que a transmissão do pensamento da classe dominante se universaliza, toma a forma de totalidade, não como ideologia de classe, mas da sociedade como um todo. Aqui, há uma distinção entre o entendimento de Marx e de Gramsci sobre o espaço de construção da ideologia dominante (COUTINHO, 1996).

Em Marx, é na estrutura que a ideologia dominante se constrói, na base material da sociedade. Em Gramsci, esta construção e difusão do pensamento da classe dominante ocorrem no espaço da superestrutura, por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Novamente, é importante ressaltar que, em Gramsci, não há, também, uma separação entre estrutura e superestrutura, sendo elas unidas por uma relação dialética, indissociáveis e autônomas (LIGUORI, 2006).

No que se refere ao uso coerção, Gramsci concorda com Marx, na medida em que a sociedade política atua usando a força para atingir seus objetivos. O Estado é dominação de classe, agindo para manter o domínio da classe dominante, garantir a propriedade privada e manter as formas de exploração. Gramsci acrescenta que o Estado, como instrumento da burguesia, opera por meio da coerção e da força, quando o consenso é ineficaz (COUTINHO, 1981).

Desta forma, sociedade política e sociedade civil atuam de forma orgânica e dialética: a sociedade política através da coerção e dos aparelhos repressivos, da burocracia administrativa e do poder militar; e a sociedade civil, por meio dos aparelhos privados de hegemonia, criando e disseminando o consenso (COUTINHO, 1981).

Partindo da importância da hegemonia, Gramsci, para exercer o controle ideológico da sociedade, volta a sua atenção para a construção de estratégias que permitam a conquista do poder pela classe proletária nas sociedades onde o capitalismo encontra-se em estágio avançado. A partir de sua análise histórico-política sobre as diferenças de contexto no Oriente e no Ocidente, Gramsci desenvolve o conceito de “guerra de posições”, que tem como centro a hegemonia, na questão de alianças de classes (COUTINHO, 1981, p. 53)

Nesta análise, onde considera que a hegemonia é construída por meio das instituições da sociedade civil, ou seja, por meio dos aparelhos privados de hegemonia na busca da formação do consenso e disseminação da ideologia dominante, Gramsci analisa como a classe dominante conquista a hegemonia e consegue o consenso dos



governados. Assim, verifica que nas sociedades do Oriente, no caso, a Rússia, o Estado possuía um caráter predominantemente coercitivo e a sociedade civil menos desenvolvida; enquanto nas sociedades Ocidentais, a sociedade civil era mais desenvolvida e complexa, e a existência dos aparelhos privados de hegemonia garantia que os valores da classe dominante se mantivessem (COUTINHO, 1981, p. 53).

A partir desta análise, Gramsci aponta que a construção da outra hegemonia é um processo que ocorrerá por meio de dois conceitos, a guerra de posição e a guerra de movimento, estratégias que possibilitariam uma revolução. A guerra de movimento é a estratégia que foi utilizada no oriente, na Rússia, para a tomada violenta do poder por meio da força, quando a classe operária rompeu com o principal instrumento de comando da classe dominante, no confronto direto com o Estado (GRAMSCI, 2002).

A guerra de posição deve ocorrer no contexto da sociedade civil. De acordo com Gramsci (1976), a classe trabalhadora, por meio da criação de instrumentos hegemônicos, utilizando-se da Educação e demais instituições da sociedade civil para acumular forças, pode elaborar e difundir uma nova cultura. Assim, a partir da compreensão de que é necessário refazer a Educação do proletariado, considera que refazê-la é necessário para suprimir o Estado burguês.

Devemos refazer, hoje, a educação do proletariado, habituado a ideia de que para suprimir o Estado na Internacional é necessário um tipo de Estado idôneo para conseguir este fim, de que para suprimir o militarismo pode ser necessário um novo tipo de exército. Isto significa adestrar o proletariado para o exercício da ditadura, para o autogoverno. As dificuldades a superar serão muitas e o período em que se apresentarão vivas e perigosas não se prevê de breve duração. Mas ainda que o Estado proletário devesse ter apenas um dia de existência, devemos trabalhar para que ele encontre condições de existência idôneas para o cumprimento da sua função, a supressão da propriedade privada e das classes. Só um proletariado educado politicamente, que não se abandone ao desespero e a desconfiança pelos revezes possíveis e inevitáveis, que permaneça fiel e leal ao seu Estado (GRAMSCI, 1976, p. 348).

Para realizar esta *guerra de posição*, Gramsci alerta que serão necessários enormes sacrifícios por parte da população e, para isso, “é necessária uma concentração inaudita da hegemonia e, portanto, uma forma de governo mais ‘intervencionista’, que mais abertamente tome a ofensiva contra os opositores” (GRAMSCI, 2002, p. 255, grifos do autor).

Gramsci explica que a força hegemônica se mantém forte e coesa através de um bloco histórico, um conjunto de forças políticas e sociais constituído pela unidade estabelecida entre estrutura e superestrutura. De acordo com Gruppi (1995, p. 82, grifo do autor),

Esse “bloco histórico” obtém o consenso entre operários e camponeses cujos interesses se opõem aos da sociedade capitalista, não só pela influência política – diz Gramsci – mas também pela ideologia. A ideologia é o que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, que permite manter unidas classes sociais diferentes e com interesses até opostos, antagônicos. A ideologia é o grande cimento de todo bloco histórico, faz parte de sua edificação. Esta não é só ideológica, mas cultural também, e em primeiro lugar é política, mas não pode ser separada do aspecto da ideologia e das ideias.

Os intelectuais, os dirigentes da sociedade e o seu quadro social têm papel fundamental na manutenção do bloco histórico. Gruppi (1995) interpreta o entendimento de Gramsci sobre os intelectuais, incluindo todos aqueles que exercem uma função de direção, organização e que educam os trabalhadores em uma sociedade. Os intelectuais, para Gramsci, são aqueles que “mantêm coeso o bloco histórico, elaboram a hegemonia da classe dominante, que sem os intelectuais não poderia ser dirigente: seria apenas dominante e opressiva, faltar-lhe-ia a base de massa, o consenso necessário para exercer o poder” (GRUPPI, 1995, p.84).

Gramsci analisa o conceito de intelectuais a partir dos aspectos histórico e sociológico. No aspecto histórico, o conceito de intelectual é definido pela sua atividade ou atribuição desenvolvida na estrutura social, ou pela forma como seu comportamento e atuação relacionam-se com a classe a qual pertence. No aspecto sociológico, o conceito de intelectual é definido a partir de sua função e contribuição, no processo histórico, para o processo de continuidade de existência de sua classe (JESUS, 1985).

Compreendendo que cada classe social cria para si sua camada de intelectuais, Gramsci conceitua a existência de intelectuais orgânicos da classe dirigente e intelectuais orgânicos da classe proletária.

Os intelectuais orgânicos da classe dirigente tornam-se responsáveis pelo aparato de coerção estatal, buscam assegurar, a partir do ordenamento jurídico, a disciplina daqueles que não consentem de forma passiva. Elaboram e difundem a ideologia da classe dominante na busca pelo consenso espontâneo, utilizando-se da manipulação dos meios de comunicação, da cultura, da Educação e da política, legitimam a situação vigente, impõem sua concepção de mundo, ocultando as

contradições presentes na sociedade, fortalecendo sua dominação levando as massas à passividade. (GRAMSCI, 2001)

Oposto a isto, os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, por premência histórica, atuam no interior e unidos à sua classe na construção de outra hegemonia. Agem no desenvolvimento de uma consciência de classe para a criação de uma nova cultura social, desenvolvem, junto à classe, formas de conter e limitar o poder de coesão da classe dominante, criando formas para que a classe trabalhadora ocupe espaços e apodere-se do Estado. O intelectual orgânico da classe subalterna age construindo a consciência de classe, fortalecendo as contradições na construção de uma nova hegemonia e no enfraquecimento do aparato de coerção estatal imposto pela classe dominante. (GRAMSCI, 2001).

Para Gramsci, a conquista da hegemonia precede a conquista do poder, sendo necessária a unificação da classe operária, de sua ação e de sua consciência declarada por meio da Educação (GRUPPI, 1995). Em outras palavras, por meio

De um processo de educação crítica, pelo qual a filosofia real de cada um, sua política, se torne também a filosofia consciente, a filosofia declarada. O fim é chegar a esse processo de unificação de teoria e prática, de construção de uma cultura nova, revolucionária, de reforma intelectual e moral. A duas coisas, para Gramsci, estão estritamente ligadas (GRUPPI, 1995, p. 83).

Para Gramsci (2002), o partido político será o elemento decisivo na formação da hegemonia da classe operária. Em referência à Maquiavel, Gramsci denomina o partido como o *moderno Príncipe*, representação da vontade coletiva, que não pode ser representado por apenas um indivíduo na sociedade moderna. É, portanto, na representação da vontade universal “em cada oportunidade e nas diferentes relações internas das diversas nações, aquele determinado partido que pretende (e está racional e historicamente fundamentado para este fim) fundar um novo tipo de Estado” (GRAMSCI, 2002, p. 59). Desta forma, o moderno príncipe

[...] não pode ser uma pessoa real, um indivíduo concreto; só pode ser um organismo; um elemento complexo da sociedade no qual já tenha iniciado a concretização da vontade coletiva reconhecida e fundamentada parcialmente na ação (GRAMSCI, 2002, p. 16).

De acordo com Gramsci, o *moderno Príncipe*, adquire o papel de educador para conscientizar a classe operária, sendo uma importante estratégia hegemônica frente à classe dominante. Gramsci (2002) aponta para a necessidade de organização

e confluência na estrutura do partido e alerta que, sozinha, a classe operária, enquanto base, não mantém a força do partido, suscitando a participação dos intelectuais.

Um exército não faz o capitão, mas alguns capitães fazem um exército. Para Gramsci, a formação do partido vai de cima para baixo, como para Lênin; isto é, parte da instância do congresso, parte do nível mais alto de consciência, da direção sobre o movimento espontâneo. E também de educação do movimento espontâneo; toda a concepção pedagógica de Gramsci, da educação e do estudo como esforço, como disciplina, nos dizem claramente como ele entende a direção. O partido é o grande “reformador intelectual e moral”, o que supera a velha concepção e constrói outra nova. (GRUPPI, 1995, 87, grifo do autor).

A constituição do partido, como estratégia hegemônica, tem papel fundamental no processo de revolução para superação e extinção do Estado burguês e construção de uma sociedade comunista sem classes, a *sociedade regulada*. Em Gramsci, a extinção do Estado perpassa a extinção da divisão da sociedade em classes, pois, sem ela, o Estado inexistente. Extinguir a divisão de classes é um processo que requer o rompimento das relações de exploração, ou seja, o fim das estruturas de dominação de classe. Coutinho (1981, p. 99), ao citar Gramsci, considera que

Essa extinção significa o desaparecimento progressivo dos mecanismos de coerção, ou seja, “a reabsorção da sociedade política na sociedade civil”. As funções sociais da dominação e da coerção – à medida que se avança na construção do socialismo – cedem progressivamente espaço à hegemonia e ao consenso (COUTINHO, 1981, p. 99).

Desta forma, a superação e o desaparecimento do Estado acontecem de forma processual, rompendo com as formas de repressão e os aparelhos de coerção que vão sendo superados pelo fortalecimento da sociedade civil, sendo esta última marcada pelos valores da classe operária, pela hegemonia revolucionária, intencionando a superação e a extinção das formas de exploração e estabelecimento da sociedade comunista (COUTINHO, 1981).

Seguindo a concepção gramsciana, entende-se que o Estado é a própria sociedade em sua forma absoluta, organizada por entidades complexas, públicas e privadas, cujo papel histórico é determinado pelas lutas e relações entre grupos e poderes, agindo em busca da hegemonia (COUTINHO, 1981).

Adotar a concepção ampliada do Estado de Gramsci é considerar o Estado como a articulação entre sociedade civil e sociedade política, espaço onde aqueles que detêm a hegemonia do aparato estatal procuram legitimar seu governo através da força e do consenso, e não apenas pela coerção, como apontou Marx (2010; 2011). Neste sentido, com base em Gramsci, o Estado é um conjunto de determinações

jurídico-políticas, cuja disposição e intervenção são determinadas de acordo com a organização social, cultural, econômica e política da sociedade, por intermédio das correlações entre as frações de classes em vigor (GRAMSCI, 1978; 1999).

A partir dos apontamentos gramscianos, apreende-se que o Estado, na concepção liberal, desconsidera a forma orgânica que se estabelece entre sociedade civil e sociedade política, caracterizando-as como instâncias independentes, separadas, assim como a economia e a política. Desta forma, as análises que se estabelecem a partir da concepção liberal não abarcam a complexidade social e histórica, e desconsideram a totalidade.

Influenciado por Marx e Engels, Gramsci avança, ampliando o seu entendimento sobre o Estado. Gramsci considera o Estado para além do seu caráter coercitivo, em seus métodos para a manutenção do capital e do domínio de classe. De acordo com o pensador sardo, o Estado utiliza-se de meios hegemônicos e coercitivos para convencer a classe trabalhadora de que a melhor forma de organização social é aquela que interessa à classe dominante. Desta forma, o Estado age educando para o consenso por meio dos aparelhos privados de hegemonia, fundamentais para o domínio de classe (GRAMSCI, 2002).

#### 1.2.4 O Estado de Bem-Estar Social

A concepção de Estado assistencial, interventor, tem como contexto a chamada Guerra Fria, o conflito ideológico latente que emerge a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, no final da década de 1940, e tem como protagonistas a então União Soviética (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS) e os Estados Unidos. Sob a tensão de um conflito nuclear, o mundo esteve dividido em dois polos. Como aponta Hobsbawn (1995), a expectativa por um conflito nuclear entre as duas potências caracterizava o decorrer da vida no mundo, a tensão política, o iminente risco de devastação da vida humana, a *destruição mútua inevitável* perdurou por cerca de quarenta anos, enquanto possibilidade. Apesar do já mencionado risco iminente de um conflito em termos apocalípticos, os governos das duas potências acordaram pela divisão, ainda que desigual, do poder sobre as forças:

A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência — a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou outras Forças Armadas comunistas no término da guerra — e não tentava ampliá-la com o uso de força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que

restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética (HOBSBAWN, 1995, p. 179).

Em tensão durante as décadas posteriores, sob crises políticas e econômicas, as duas grandes potências mantiveram a divisão do mundo e procuravam resolver seus conflitos de demarcação territorial sem entrar em uma guerra militar destrutiva, acreditando na coexistência pacífica. Este comportamento pode ser expresso pela ação das duas potências durante a Guerra da Coréia (1950-1953) e durante a tensão relacionada aos mísseis cubanos em 1962, onde EUA e URSS atuaram e tomaram partido sem que, diretamente, suas ações fossem interpretadas como ataques efetivos para o início de uma guerra (HOBSBAWN, 1995).

Durante quarenta anos de tensão, um conflito armado jamais ocorreu. Mantido no campo das suposições, tal possibilidade de uma Guerra nuclear era afastada pelo comportamento de ambas as potências, em um jogo ideológico buscando a desistência mútua para o conflito. Isto se explica a partir das considerações acerca das condições vivenciadas por EUA e URSS (HOBSBAWN, 1995).

No pós-guerra, os EUA vivenciavam a instabilidade econômica, assim como ocorrida após a Primeira Guerra Mundial. Especialistas indicavam uma nova grande depressão, como a vivenciada nos anos 1930. Logo, a maior preocupação do governo americano era evitar problemas no desenvolvimento industrial e aumento das taxas de desemprego, fatores que colocavam em risco o futuro do capitalismo mundial. Contribuíam, ainda, o crescimento da URSS no campo europeu, e o conflito militar trazia a possibilidade de enfraquecimento do capitalismo em países em ruínas, com níveis alarmantes de miséria, predispostos aos avanços soviéticos e propensos a se afastar do ideário liberal para a subsistência das populações (HOBSBAWN, 1995).

Entretanto, a URSS e membros do Pacto de Varsóvia (Cuba, China, Coreia do Norte, Romênia, Alemanha Oriental, Albânia, Tchecoslováquia e Polônia) não demonstravam ameaça ou o perigo imediato temido pelos EUA. Os soviéticos não acompanhavam a percepção americana de crise capitalista pós-Segunda Guerra Mundial, “não tinham dúvida de que ele continuaria por um longo tempo sob a hegemonia dos EUA”. (HOBSBAWN, 1995, p. 183). O fim da Segunda Guerra levou à URSS problemas econômicos, causando ruínas em seu contexto e em seus aliados, em geral naqueles afastados dela, a inexistência de compromisso com o regime soviético.



Nas áreas em que Moscou controlava seus regimes clientes e movimentos comunistas, estes se achavam especificamente comprometidos a não erguer Estados segundo o modelo da URSS, mas economias mistas sob democracias parlamentares multipartidárias, distintas da “ditadura do proletariado” e, “mais ainda”, de partido único (HOBSEBAWN, 1995, p. 183, grifos do autor).

Como aponta (Hobsbawn, 1995), foi a partir dessa conjuntura que surgiu o confronto político e ideológico dos dois lados.

Em suma, enquanto os EUA se preocupavam com o perigo de uma possível supremacia mundial soviética num dado momento futuro, Moscou se preocupava com a hegemonia de fato dos EUA, então exercida sobre todas as partes do mundo não ocupadas pelo Exército Vermelho. Não seria preciso muito para transformar a exausta e empobrecida URSS numa região cliente da economia americana, mais forte na época que todo o resto do mundo junto. A intransigência era a tática lógica. (HOBSEBAWN, 1995, p. 183).

Como tática de coesão e na construção do consenso americano contra a URSS, os EUA com apoio dos países que formaram a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN - Canadá, Itália, Portugal, Inglaterra, Alemanha Ocidental, França, Suécia, Espanha, Bélgica, Holanda, Dinamarca, Áustria e Grécia), adotaram a prática de disseminação do anticomunismo. Antagônico aos basilares do individualismo, Estado mínimo e liberdade privada, o anticomunismo encaixou-se perfeitamente em um país que não se enxergava única e ideologicamente dirigido. Desta forma, na política americana, as disputas pela presidência estavam centradas na retórica combativa ao comunismo e ainda, para além disto, na manutenção de uma supremacia americana. Sobre o argumento do anticomunismo, os EUA passaram a intervir em países onde o regime comunista pudesse se estabelecer, como na Coreia (1950), Vietnã (1965) e Afeganistão (1988) (HOBSEBAWN, 1995).

Na URSS, a prática não foi diferente. Havia, naquele período, formas de perseguição e controle daqueles que não seguiam os direcionamentos impostos pelo bloco, atividades de espionagem agiam de forma a coagir, prender e até executar transgressores e opositores (HOBSEBAWN, 1995).

Implicações da polarização ocasionada pela Guerra Fria podem ser vistas na divisão da Alemanha após a Segunda Guerra. Após a derrota de Hitler, o país foi dividido entre os países que saíram vencedores do conflito, ficando a República Democrática alemã sob o poder soviético, e a República Federal da Alemanha sob o poder dos países capitalistas. Ainda, a capital Berlim fora separada pela construção de um muro, dividindo socialistas e capitalistas. A queda do Muro de Berlim, a reunificação da Alemanha nos anos 1990, além das mudanças e reformas

econômicas, acordos com o EUA por parte do então presidente da URSS, Mikhail Borbachev, promoveram a expansão e vitória do bloco capitalista (HOBSBAWN, 1995).

Durante o pós-guerra, período da Guerra Fria, as políticas assistencialistas tiveram expressão nos planos para desenvolver a economia dos países pertencentes aos blocos que formavam a OTAN e seus aliados, e aqueles que aderiram ao Pacto de Varsóvia. Nos EUA foi o Plano Marshall, utilizado para a recuperação de sociedades capitalistas afetadas pela Segunda Guerra Mundial. Já a URSS desenvolveu o Plano COMECON, direcionado à assistência e garantia de auxílio mútuo entre países socialistas.

O contexto em que se insere o período de prosperidade e crescimento, que vai do pós-guerra até o início dos anos 1970, teve sua especificidade delineada pela lógica da “guerra fria”: um mundo dividido ideologicamente em dois sistemas econômicos e políticos, capitalista e socialista, sob as lideranças dos EUA e da União Soviética. A polarização política e econômica dos blocos antagonistas estabelece o referencial ideológico com que seriam introduzidos no discurso econômico ocidental o Welfare State e suas regulamentações sociais, com a aceitação do papel do estado como regulador, planejador, produtor ou coordenador de investimentos (COGGIOLA, 2015, p. 240).

O surgimento do Estado de Bem-Estar Social tem como pano de fundo a concepção liberal, quando a economia capitalista concorrencial é propulsionada pelo mercado regulador das relações sociais (SILVA, 2011). Assim, o Estado, sob o pressuposto da liberdade individual, age apenas no âmbito legal pela manutenção dos direitos dos indivíduos e na manutenção do capitalismo. Então,

A proteção dos indivíduos nesse contexto estava assentada na garantia de uma força de trabalho necessária ao desenvolvimento do livre mercado. Assim, de um lado, incentivava-se o trabalho assalariado e, por meio deste, a proteção para a sobrevivência mínima de uma massa de trabalhadores úteis à reprodução do capital, produtores de lucro e “livres” para garantir sua própria prosperidade e auto-sustentação [sic]; e, de outro lado, a busca pelo crescimento material, instigada nos indivíduos e reforçada por mandamentos éticos e morais de modo que, vivendo em uma sociedade livre e competitiva, esses indivíduos se tornariam responsáveis pelo seu crescimento pessoal, cujo somatório contribuiria para aumento da riqueza das nações (SILVA, 2011, p. 36, grifo do autor).

Com base nas análises de Gramsci e dos pesquisadores que estudaram seus escritos, é possível considerar que, grosso modo, as origens do Estado do Bem-Estar Social podem ser relacionadas aos conflitos gerados pela exploração da classe trabalhadora, que colocam em risco a hegemonia da classe dominante. Sendo assim, as políticas sociais e os direitos concedidos aos trabalhadores podem ser entendidos,



em parte, como *uma concessão ao operariado*, visando a restaurar ou fortalecer a hegemonia, bem como conter a possibilidade de revolta das classes trabalhadoras (ALVERGA, 2011) e, ao mesmo tempo, superar os problemas que se seguiram à crise de 1929.

Sob os pressupostos do *darwinismo social*, onde os mais fortes estariam propensos ao sucesso e os mais fracos à mercê do abandono, as desigualdades eram vistas como algo natural e necessário na busca do indivíduo pela ascensão social. Nesta lógica liberal do mérito individual, onde os indivíduos eram separados entre os propensos ao trabalho e os incapazes, surgem as primeiras medidas sociais de cunho assistencial (SILVA, 2011).

Cabe destacar, de acordo com Rodrigues (2003), que o Estado ainda não detinha a responsabilidade sobre as medidas de cunho assistencial aos que não estavam inseridos no mercado de trabalho. Essas medidas assistenciais detinham caráter religioso e moral, sendo de responsabilidade das famílias e da igreja.

Até o advento da política social, como política de Estado, no último quartel do século XIX, a proteção aos riscos dependia fundamentalmente da ação das próprias famílias e em alguma medida das igrejas, principalmente da Igreja Católica. Como grande parte da vida econômica e social, a assistência à saúde, o acesso à educação, assim como a proteção à velhice e à invalidez não assumiram a forma de mercadoria, pelo menos totalmente, durante a maior parte da história do capitalismo (RODRIGUES, 2003, p. 120).

Entretanto, as mudanças econômicas e políticas inerentes à dinâmica da sociedade capitalista, e ocasionadas por suas contradições e crises internas, passaram a afetar e enfraquecer o pensamento liberal, também afetando o pressuposto de poder de liberdade regulatório do mercado diante das relações econômicas e sociais (SILVA, 2011; PEREIRA, 2009).

É nesse cenário, no período após a Segunda Guerra Mundial, a partir da metade do século XX, que se percebe a necessidade de um Estado ativo e atuante na efetivação dos direitos individuais, o chamado Estado de Bem-estar Social (SILVA, 2011).

A expressão inglesa *Welfare State* foi criada da década de 1940, ainda que a menção à Welfare Policy (Política de Bem-estar) ocorra desde o início do século XX. O Plano Beveridge<sup>6</sup> foi o primeiro documento a marcar os princípios do *Welfare State*.

---

<sup>6</sup> Elaborado por William Beveridge no contexto da Segunda Guerra Mundial, o Plano Beveridge deu à política social um caráter universalista para além da visão contratualista, ou seja, de acordo com o Plano, caberia ao Estado proteger a todos, contribuintes ou não. Com o Plano Beveridge, a política

Esse documento teve repercussão em vários países, que passaram a organizar suas políticas de segurança social de acordo com suas características (PEREIRA, 2009).

O Estado de Bem-Estar é basicamente uma instituição do século XX, caracterizada por um tipo de relação entre Estado e sociedade, antes inexistente, regida por princípios que, fazendo jus às reivindicações sociais da época, inspiraram os seguintes objetivos e políticas: extensão dos direitos sociais da época, oferta universal de serviços sociais, preocupação com o pleno emprego e institucionalização da assistência social como rede de defesa contra a pobreza absoluta e meio de garantir a manutenção de padrões mínimos de atenção às necessidades humanas básicas (PEREIRA, 2009, p 176).

Fundamentado na teoria econômica proposta por John Maynard Keynes, com o intuito de superar a crise econômica de 1929, o Estado de Bem-estar Social tinha como características o “estímulo ao investimento estatal direto, incentivo ao crescimento dos mercados de consumo, juntamente ao auxílio decisivo dado à reprodução da força de trabalho, com as políticas sociais de pretensão caráter distributivista” (PANIAGO, 2012, p. 69).

Diversas são as análises e interpretações sobre a evolução e dinâmica do Estado de Bem-Estar Social. De caráter ético, político, filosófico e econômico, as análises buscam debater e sistematizar a atuação do Estado na organização de políticas de segurança social na consolidação do Estado de Bem-estar Social. Neste aspecto, Arretche (1995) identifica argumentos de ordem econômica e política que possibilitam a compreensão do desenvolvimento da ação interventiva do Estado.

Em relação aos argumentos de ordem econômica sobre o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social, tem destaque os estudos de Harold Wilesnky, Richard Titmuss e Thomas Marshall, do ponto de vista das concepções liberais.

Para Wilensky (ARRETCHE, 1955, p. 6), o surgimento e a difusão do Estado de Bem-Estar Social teriam explicação no avanço populacional e no desenvolvimento econômico da sociedade. Seu argumento tem como base a evidência de que o processo de desenvolvimento industrial é a gênese da tutela do Estado em relação à garantia da seguridade social. Assim, a atuação do Estado na proteção de renda, alimentação, saúde, moradia e educação está relacionada às transformações no processo fabril. Na perspectiva do autor, a industrialização tem fortes efeitos sobre a população, desde o êxodo rural, a inserção da mulher na indústria e a estratificação

---

de assistência social ultrapassa a lógica privada, tornando-se objeto da esfera pública (PEREIRA, 2009).

social, os quais exigem novas formas de reorganização social. Nesta perspectiva econômica dar-se-ia o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social, pois, “quanto mais ricos os países se tornam, mais semelhantes eles são na ampliação da cobertura da população e dos riscos [...]” (WILENSKY, *apud* ARRETCHE, 1995, p.6).

Ainda de acordo com este viés, nas sociedades capitalistas, a industrialização, gênese dos problemas sociais, além de onerar maiores gastos públicos, revela-se como força de desenvolvimento econômico, levando o Estado a encarregar-se dos problemas sociais advindos dos novos segmentos econômicos (VIDAL, 2017). Em síntese, na concepção do viés econômico explicativo de Wilensky, o desenvolvimento das políticas de bem-estar é consequência substancial dos processos de modernização das sociedades capitalistas e dos novos processos de industrialização. Desta forma, Wilensky (1975 *apud* FARIA, 1998, p. 39) afirma que

[...] a essência do Estado do Bem-Estar Social reside na proteção oferecida pelo governo na forma de padrões mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação, assegurados a todos os cidadãos como um direito político, não como caridade.

Também, a partir da perspectiva econômica, Titmuss defende que o desenvolvimento de programas sociais do *Welfare State* tem, como elementos causais, a industrialização, a crescente divisão e especificidades do trabalho na sociedade. De acordo com Arretche (1995, p. 15),

Esta afirmação é explicitamente assumida pelo autor, como a aceitação da tese durkheimniana, segundo a qual o homem se tornaria mais socialmente dependente na mesma medida em que se tornasse mais individualizado e mais especializado. Assim, a especialização do trabalho, fruto da industrialização, implicaria em crescimento da dependência individual em relação à sociedade. Deste modo, a origem dos programas de proteção social estaria localizada, para Titmuss, na industrialização e em seu correlato necessário: a crescente especialização da produção.

Segundo com Titmuss (I ARRETCHE, 1995, p. 15-16, grifos do autor), as políticas de bem-estar social são respostas às necessidades individuais e sociais, as quais têm como objetivo a manutenção e a garantia de sobrevivência das sociedades.

A ampliação progressiva dos programas sociais, portanto, o desenvolvimento do Welfare State é o resultado da ampliação progressiva do campo de necessidades culturalmente construídas. Assim, com o rompimento gradual da Lei dos Pobres (conceito que equivale ao de dissolução progressiva da Lei dos Pobres, em Marshall), foram se definindo e reconhecendo novos "estados de dependência", dinâmica à qual está subordinado o desenvolvimento dos programas sociais.

Na perspectiva econômica ainda há contribuições de Thomas Marshall, o qual analisa a origem e o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social na Inglaterra. De acordo com Marshall (*apud* ARRETCHE, 1995, p.17), as medidas de garantia para o bem-estar dos cidadãos, “está no impulso dado às sociedades pela industrialização”. Ainda segundo Marshall,

A Revolução industrial, qualquer que seja a verdade sobre sua origem, sem sombra de dúvida, não teve fim. Pois é da essência da industrialização que, uma vez que se 'pega impulso', e se está inteiramente comprometido com o modo de vida industrial, o movimento nunca cessa e (com tãda a probabilidade) o ritmo se torna mais frenético (MARSHALL, 1967, p. 12 *apud* ARRETCHE, p. 17).

Analizando a sociedade inglesa, o processo de reorganização social derivado das novas formas de produção ocasionados pela industrialização, Marshall aponta que o surgimento do Estado de Bem-Estar social é um *processo lógico e natural*, e tal processo é concretizado pela ação política. Assim, “a ação política está condicionada a um processo de autodesenvolvimento da Política Social, processo este ao qual os atores sociais são submissos” (ARRETCHE, 1995, p.17).

Marshall sustenta suas análises examinando a evolução das políticas de proteção social. Considera que o avanço das medidas protetivas aos pobres sem distinção, atendendo a heterogeneidade, acobertando crianças, idosos, indigentes e desempregados, caracterizam o *processo natural* das políticas de bem-estar. Para o autor, as políticas sociais seguem e são resultantes da lógica das forças em processo de evolução na sociedade, nesse caso, a industrialização (ARRETCHE, 1995).

A partir desta exposição, as análises sobre o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social a partir do viés econômico considerado pelos autores, apesar de intrínsecos a contextos distintos, partem da consideração de que os programas sociais têm como gênese a modernização da sociedade por meio da industrialização. Assim, ainda que os processos de expansão do Estado de Bem-Estar ocorram de formas distintas em contextos diversos, “estes partilham da ideia de que estas são mais um subproduto de forças inerentes ao processo de industrialização e menos resultado de conflitos e decisões políticas” (ARRETCHE, 1995, p. 20).

A partir de outra perspectiva, ainda com base nos argumentos econômicos, outros autores buscaram interpretar o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social, como é o caso de autores ligados ao pensamento marxiano, tais como James O'Connor e Claus Offe (ARRETCHE, 1995).

Em sua análise, James O'Connor, considera que o Estado de Bem-Estar Social é resultado das necessidades de acumulação e legitimação do sistema capitalista. De acordo com o autor, com o estabelecimento das políticas de bem-estar social, o Estado capitalista visa a operar desempenhando a manutenção do processo contínuo de acumulação do capital e, ao mesmo tempo, criar formas que garantam a harmonia na social, mantendo sua legitimidade (ARRETCHE, 1995). Esta análise pode ser relacionada ao processo de manutenção da hegemonia dominante em prol do capital.

O Estado passa, então, a partir das suas funções de acumulação e legitimação, a determinar que os gastos estatais sejam:

- (a) Capital Social: são gastos destinados a garantir a acumulação de capital. O gasto estatal sob a forma de capital social é subdividido em dois tipos: i) investimento social, destinado a aumentar a produtividade dos trabalhadores e ii) consumo social, destinado a rebaixar os custos de reprodução da força de trabalho.
- (b) Despesas Sociais: são gastos destinados a lidar com os efeitos do processo de acumulação e, portanto, para garantir a harmonia social e a legitimação (ARRETCHE, 1995, p. 21).

Desta forma, a análise de O'Connor considera que a expansão do sistema capitalista determina os gastos sociais. Fatores como a disfunção social causada pelo desemprego e a existência de população excedente para mão de obra ocasionam o rebaixamento dos salários, aumento da pobreza, e implicam na existência de Despesas Sociais. Desta forma, estes fatores “são condicionantes de natureza econômica que determinam a forma de desenvolvimento do welfare, bem como sua emergência” (ARRETCHE, 1995, p. 25).

Seguindo a mesma tendência, Claus Offe, considera que a industrialização ocasionou a instabilidade e destruição das formas já estruturadas de vida social, e que o desenvolvimento do Estado de Bem-estar Social, as políticas e programas sociais seriam o preço a ser pago pelos processos de industrialização.

Mais que funcional, o Welfare State é um desdobramento necessário da dinâmica de evolução destas sociedades, uma vez que há pequena margem para escolhas. Isto é, segundo o autor, a emergência de programas sociais não é resultado de escolhas, porque as alternativas de políticas são pequenas. São as condições econômicas e sociais que determinaram a emergência do welfare state, e não, opções no campo do político (ARRETCHE, 1995, p. 26).

Offe rejeita que o desenvolvimento dos programas sociais seja de ordem política: ao contrário, a emergência deles caracteriza um processo de adaptação do

Estado aos problemas sociais inerentes aos desdobramentos do capitalismo. Assim, de acordo com Offe (1972, p. 485 *apud* Arretche, 1995, p. 27),

A lógica do Welfare State não é a realização de algum objetivo humano intrinsecamente válido, mas antes a prevenção de um problema social potencialmente desastroso. [...] Esta maneira tecnocrática e absolutamente apolítica de reagir a pressões sociais emergentes condena o Welfare State a um infundável e errático processo de auto adaptação.

Desta forma, o Estado, considerando os problemas internos e inerentes aos seus processos de desenvolvimento e sua forma de organização, produz políticas e programas sociais que não prejudiquem sua integridade. Nesta perspectiva, o Estado, “busca realizar ao mesmo tempo a integração social (conciliando interesses antagônicos) e a integração sistêmica (relativa à consistência interna da administração estatal)” (ARRETCHE, 1995, p. 31).

Em relação aos argumentos analíticos de ordem política, a análise de Arretche (1995) aponta as considerações de Theodor Marshall sobre a noção de cidadania como o principal expoente para a discussão sobre o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social sob este viés.

Sobre as relações entre economia e política, Marshall indica que o aumento da igualdade política tem impacto direto nas desigualdades de ordem econômica. Sua análise parte do entendimento da cidadania, a qual engloba os direitos de natureza civil, política e social (ARRETCHE, 1995).

Os direitos civis dizem respeito à liberdade individual, compreendem os direitos a propriedade, expressão, e de ir e vir. Os direitos políticos estão relacionados “ao direito de participação no exercício do poder político”, na escolha de representantes por meio do voto (ARRETCHE, 1995, p. 34). Os direitos sociais “relacionados à participação na riqueza socialmente produzida”, ou seja, o direito ao bem-estar de acordo com os padrões mínimos exigidos pela sociedade (ARRETCHE, 1995, p. 34).

Pierre Rosanvallon, ao se apropriar das análises de Marshall sobre a crise do Estado de Bem-Estar social, contribuiu para a apreensão da origem e desenvolvimento do fenômeno. Para o Rosanvallon, as análises e a compreensão do desenvolvimento do Estado de Bem-Estar social devem partir da constituição do Estado-nação moderno, o Estado-protetor. De acordo com o autor,

O Estado de Bem-Estar revela uma versão do contrato social, contrato este celebrado entre os indivíduos e entre estes e o Estado. Tal contrato revela a



formação progressiva de uma representação ampliada do indivíduo, representação esta que contempla suas dimensões econômica e social. Sob o signo da economia política e da laicização da sociedade, o Estado de Bem-Estar exprime a ideia de substituir a incerteza da proteção religiosa pela certeza da proteção estatal (ROSANVALLON, 1981, p. 25, *apud* ARRETCHÉ, 1995, p. 36).

Ainda na esfera política, Gosta Esping Andersen faz a crítica das análises sobre o desenvolvimento do *Welfare State*, ressaltando que estas devem levar em consideração “a natureza da mobilização de classe (principalmente da classe trabalhadora); as estruturas de coalizão política de classes; e o legado histórico da institucionalização do regime” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 111), fatores que as abordagens estruturalistas e as que partem das instituições e atores políticos não consideraram relevantes .

Esping-Andersen considera que os níveis de proteção social em sociedades distintas dar-se-iam a partir do grau de interação entre os fatores acima citados. Situa que a cidadania, conceito que engloba os direitos sociais, é o alicerce fundamental do *Welfare State*, e que compreender o movimento do sistema de proteção social exige a apreensão dos papéis do Estado, da família e do mercado na provisão social (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Cabe destacar que Esping-Andersen (1991) considera que a reforma social ocorrida nos países capitalistas avançados, entre os anos de 1940 e 1970, faz parte do processo de constituição das classes trabalhadoras na busca pela sua emancipação e pelo rompimento da mercadorização da força de trabalho. A busca pelo rompimento da mercadorização ocorre com a instituição do salário social e dos direitos de cidadania (ESPING-ANDERSEN, 1991). Ao analisar dezoito países capitalistas desenvolvidos, este sociólogo dinamarquês distingue a existência de três regimes distintos de Estado de Bem-Estar Social: o liberal, o conservador e o social-democrata, correspondentes aos sistemas políticos dominantes (ARRETCHÉ, 1995).

Nos regimes de *Welfare State* do tipo *liberal ou residual*, a ação do Estado era mínima, ocorrendo em casos onde os problemas sociais não podem ser resolvidos pela instância familiar, comunidade ou pelo mercado, e “os benefícios atingem principalmente uma clientela de baixa renda, em geral classe trabalhadora ou dependentes do Estado”. (ESPING-ANDERSEN, 1991, P. 108). Nesse regime, todo e qualquer problema social atenta-se aos princípios de capacidade individual, ou seja, são atribuídos à incapacidade das pessoas e não decorrentes das formas de organização do trabalho e da distribuição de renda.



Nos regimes do tipo *conservador*, a proteção social estaria vinculada ao mérito de cada indivíduo, de acordo com sua capacidade produtiva e performance individual. Nesses regimes de caráter corporativista, “o que predominava era a preservação das diferenças de status: os direitos, portanto, estavam ligados à classe, ao status” (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 109). Nesse regime o Estado é pouco atuante, agindo apenas na organização da proteção social e na proteção daqueles que contribuem para a riqueza nacional, mantendo a segmentação e divisões por status (ESPING-ANDERSEN, 1991).

Nos países em que o regime *social democrata* foi implementado, Esping-Andersen (1991) pontua, como característica, a ação da classe trabalhadora na efetivação dos direitos coletivos em políticas e programas de proteção social. De acordo com o sociólogo,

Em vez que tolerar um dualismo entre Estado e mercado, entre a classe trabalhadora e a classe média, os social-democratas buscaram um welfare state que promovesse a igualdade com os melhores padrões de qualidade, e não uma igualdade das necessidades mínimas, como se procurou realizar em toda parte. Isso implicava, em primeiro lugar, que os serviços e benefícios fossem elevados a níveis compatíveis até mesmo com o gasto mais refinado das novas classes médias; e, em segundo lugar, que a igualdade fosse concedida garantindo-se aos trabalhadores plena participação na qualidade dos direitos desfrutados pelos mais ricos (ESPING-ANDERSEN, 1991, p. 109).

Nesse ínterim, tem papel de destaque a ação do Partido Social-Democrata, enquanto ideário e concepção política que sustenta e dissemina os pressupostos do Estado interventor, que permite o vislumbre e ação do Estado de Bem-estar Social, ou seja, a face reformista da social-democracia.

Como destaca Marx (2011b), o Partido Social-Democrata surgiu da coalizão de pequenos burgueses e trabalhadores, e tem sua origem durante o golpe de estado de 1851, que levou Luís Bonaparte ao poder, tornando-se Imperador da França.

Depois das jornadas de junho de 1848, os pequeno-burgueses não se sentiram recompensados à altura, viram os seus interesses materiais ameaçados e as garantias democráticas, que de veriam assegurar-lhes a validação desses interesses, contestadas pela contrarrevolução. Em consequência disso, eles se aproximaram dos trabalhadores. [...]. Em fevereiro de 1849, foram celebrados banquetes de reconciliação. Um programa comum foi elaborado, comitês eleitorais comuns foram instituídos e candidatos comuns lançados. A ponta revolucionária das exigências sociais do proletariado foi quebrada e foi-lhe dado um viés democrático, as reivindicações democráticas da pequena-burguesia foram despidas da sua forma meramente política e a sua ponta socialista voltada para fora. Assim surgiu a social-democracia (MARX, 2011, p. 62-63).

Com a queda da Comuna de Paris em 1871, o movimento socialista dividiu-se em duas tendências, o braço político (partidos políticos) e braço sindical (sindicatos). Essa cisão, analisada por Meszáros (2002), ocasionou mudanças significativas na organização do Partido Social-Democrata, o qual se desvinculou dos fundamentos e das lutas socialistas, propondo um socialismo reformado, agindo via Parlamento, alinhado às demandas da burguesia e da expansão do Capital.

O caráter reformista adotado pela social-democracia contribuiu para a desviar a classe trabalhadora da luta pela emancipação da força de trabalho. Marx (2011b, p. 63), já alertava para os limites da social-democracia, ao discorrer sobre a Revolução na França, em 1848.

O caráter peculiar da social-democracia resume-se no fato de exigir instituições democrático-republicanas como meio não de acabar com dois extremos, capital e trabalho assalariado, mas de enfraquecer seu antagonismo e transformá-lo em harmonia. Por mais diferentes que sejam as medidas propostas para alcançar esse objetivo, por mais que sejam enfeitadas com concepções mais ou menos revolucionárias, o conteúdo permanece o mesmo. Esse conteúdo é a transformação da sociedade por um processo democrático, porém uma transformação dentro dos limites da pequena burguesia.

Sendo assim, até a década de 1940, a economia tinha como pressuposto o capitalismo concorrencial proposto por Adam Smith, onde o mercado regulava as relações sociais, maximizando o bem-estar coletivo e guiado pela *mão invisível*. Sob a concepção liberal, a ação estatal era mínima, garantido a base legal do capitalismo (SILVA, 2011). De acordo com Silva,

A proteção dos indivíduos nesse contexto estava assentada na garantia de uma força de trabalho necessária ao desenvolvimento do livre mercado. Assim, de um lado, incentivava-se o trabalho assalariado e, por meio deste, a proteção para a sobrevivência mínima de uma massa de trabalhadores úteis à reprodução do capital, produtores de lucro e “livres” para garantir sua própria prosperidade e auto-sustentação; e, de outro lado, a busca pelo crescimento material, instigada nos indivíduos e reforçada por mandamentos éticos e morais de modo que, vivendo em uma sociedade livre e competitiva, esses indivíduos se tornariam responsáveis pelo seu crescimento pessoal, cujo somatório contribuiria para aumento da riqueza das nações (SILVA, 2011, p. 36, grifo do autor).

Na lógica liberal, guiada pelo mérito individual, as desigualdades sociais são vistas como algo natural, e necessárias para o desenvolvimento da sociedade capitalista, considerando que impulsionariam os indivíduos a lutar pela sua ascensão social. Esta lógica provocou mudanças de ordem econômica e política, enfraquecendo o ideário liberal e instituindo, no período pós-Segunda Guerra Mundial, o chamado

Estado de Bem-Estar Social, procurando incumbir, ao Estado, a responsabilidade sobre a efetivação dos direitos dos indivíduos (PEREIRA, 2009).

Ainda que este Estado indique a incumbência de medidas de proteção social, é importante destacar, como apontado pelos analistas marxistas, que o mesmo mantém atributos liberais e conservadores, sustentando os instrumentos de controle inerentes ao sistema capitalista.

[...] Nas sociedades capitalistas avançadas, (independentemente de elas serem Estados de Bem-Estar adiantados ou atrasados) há a coexistência contraditória da pobreza e da afluência e, conseqüentemente, da lógica da produção industrial voltada para o lucro, e da lógica das necessidades humanas, sem que a política social resolva essa contradição. Efetivamente, se o desenvolvimento da política social não pode ser explicado, exclusivamente, a partir das necessidades, interesses e demandas sociais, mas pela transformação dessas exigências em políticas, pela máquina estatal, resulta óbvio que tais políticas não podem cumprir sua promessa de igualdade, de socialização dos bens produzidos na sociedade e nem estimular os sentimentos de confiança, lealdade e esperança por parte dos despossuídos. Tal socialização, quando há tende a visar muito mais as empresas, o que, procedendo-se uma avaliação de quem mais se beneficia com a política social, descobre-se que o Welfare State é melhor definido “como capitalismo para os pobres e socialismo para os ricos” (PEREIRA, 2009, p. 131-132, grifos do autor).

Neste ponto de vista, as desigualdades sociais não são vistas como necessárias para o desenvolvimento do capitalismo, e a instituição do Estado de Bem-Estar Social permite que sejam percebidas como uma questão social ocasionada pela pobreza e pela exploração do sistema capitalista (SILVA, 2011).

Nesse movimento de reorganização social, é destaque o fortalecimento e organização da classe trabalhadora por meio da atividade sindical. Este movimento, visto como perigoso à manutenção da soberania capitalista, levou a classe dominante a consolidar o Estado de Bem-Estar Social através de políticas sociais. Por meio da mediação do mercado e promoção da proteção social, “o Estado burguês no capitalismo monopolista procura administrar as expressões da Questão Social de forma a atender às demandas da ordem monopólica” (NETTO, 1992, p. 26).

Com a expansão dos processos de produção e a globalização do sistema financeiro, a partir de 1970, a regulação das políticas de proteção social por parte do Estado passaram a ser questionadas. Os processos de avanço tecnológico provocaram o aumento da exploração da força de trabalho e, a diminuição dos custos de produção, a terceirização do trabalho, ocasionando o enfraquecimento do Estado de Bem-estar (SILVA, 2011).

Nesse contexto, a automação industrial ocasionou altos níveis de desemprego, e aqueles trabalhadores ainda empregados passaram a ser mais fortemente explorados, sendo obrigados a zelar pelos poucos direitos que ainda lhes eram garantidos. A crise do Estado de Bem-Estar ficou evidente com uma nova crise de superacumulação (HARVEY, 2008) e o processo de reestruturação produtiva, que causaram o enfraquecimento do movimento sindical e possibilitaram o restabelecimento da ideologia liberal (SILVA, 2011).

Desta forma, a década de 1970 marca o declínio do Estado de Bem-Estar Social, sendo concretizado pela desconstrução da seguridade social, fortalecendo a lógica liberal de privatização das políticas de proteção social, como saúde e assistência social, desonerando o Estado dessa responsabilidade. Esse processo será fortalecido pelo advento do Estado neoliberal, o qual se consolida a partir da década de 1990, como discutimos na seção a seguir.

#### **1.2.5 Concepção de Estado Neoliberal**

Enquanto vertente do pensamento liberal, o neoliberalismo surgiu no período pós-guerra sob a intencionalidade de manter as formas de acumulação do capital. Surge enquanto teoria, durante o período em que o Estado de Bem-Estar Social, recém-desenvolvido, se estabelecia no pós-guerra. Entretanto, o neoliberalismo só irá se estabelecer enquanto modelo de sociedade a partir do momento em que se evidencia a crise do Estado de Bem-Estar (MESZÁROS, 2003).

Com a organização da sociedade soviética em ruína, o Estado de Bem-Estar em colapso e o esfacelamento dos direitos sociais, o empenho do movimento operário por melhores condições salariais e de trabalho, crise fiscal, inflação, que ocasionaram um forte impacto na economia, configuram uma crise estrutural. Desta forma, se no Estado de Bem-Estar o objetivo era a equidade social como motor de crescimento econômico, no neoliberalismo objetiva-se a eficiência, a concorrência no livre mercado e o equilíbrio macroeconômico (MESZÁROS, 2003).

“O neoliberalismo representa um tipo de sociedade em que prima o poder do dinheiro, em que tudo tem preço, tudo se vende, tudo se compra, tudo é transformado em mercadoria” (SADER, 2013, p. 143). Enquanto pressuposto, o neoliberalismo apreende em si uma crítica de cunho político e econômico que, através do aparato jurídico e da restrição da ação estatal na economia, tenciona derruir o Estado de Bem-

Estar Social. Assim, o neoliberalismo, “opunha-se profundamente às teorias do Estado intervencionista, como as de John Maynard Keynes, que alcançaram a proeminência nos anos 1930 em resposta à Grande Depressão” (HARVEY, 2008, p. 30).

Os processos e a organização do trabalho no Estado de Bem-Estar passaram, em dado momento, a expor suas fragilidades, ocasionando a queda da produtividade. O sistema produtivo, antes rentável, passou a gerar prejuízos, impossibilitando atender às demandas do mercado e acarretando desde o encarecimento de matéria prima até à elevação da taxa de desemprego (HARVEY, 2008).

Com os sinais de crise, as ideias neoliberais baseadas nas elaborações de Friedrich August von Hayek<sup>7</sup> passaram a ganhar espaço. O profundo processo de recessão e a interrupção do fluxo econômico causado pela inflação levaram ao rompimento da lógica do Estado de Bem-Estar (HARVEY, 2008).

Para Hayek, os sistemas de bem-estar representavam uma ameaça ao princípio liberal da liberdade e a abertura para a instauração do regime socialista. Afrontando a lógica do bem-estar com críticas efusivas, Hayek argumentava que somente por meio do cerceamento da liberdade, da implementação do sistema socialista e de métodos coercitivos poderia se estabelecer o Estado de Bem-Estar, e que isto deveria ser combatido. Neste sentido e em contrapartida ao sistema de bem-estar, Hayek salientava a necessidade de políticas sociais orientadas e controladas pelo mercado.(RODRIGUES, 2003).

Assim, Hayek apoiado por outros economistas, como Milton Friedman, um dos articuladores do neoliberalismo nos Estados Unidos, passaram a alegar que a crise instituída nos Estados de bem-estar tinha como explicação o poder conferido aos sindicatos e ao movimento operário, os quais, a partir de suas reivindicações salariais e exigências de melhores medidas de proteção social, acarretaram o aumento dos gastos sociais do Estado (ANDERSON, 2012).

De acordo com Harvey (2008), a teoria neoliberal ganhou maior credibilidade quando, em 1974 e 1976 respectivamente, Hayek e Friedman ganharam o Prêmio

---

<sup>7</sup> Friedrich August von Hayek foi um economista austríaco, naturalizado inglês, representante da corrente neoliberal, contrária a qualquer intervenção do Estado na economia. ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1974, Hayek refundiu a teoria do ciclo econômico de Von Mises, integrando-a à teoria do capital de Böhm-Bawerk e desenvolvendo um sistema teórico para a análise das modificações na estrutura de produção, de acordo com as flutuações do nível geral da atividade econômica. Ao estudar as flutuações das atividades econômicas, Hayek deu ênfase especial às desproporções que ocorrem entre os ramos da produção, particularmente aqueles que se relacionam com a construção e a produção de bens de capital, e os que produzem bens de consumo (ECONOMIA, 1999, p. 278).

Nobel de Economia. Entretanto, cabe destaque que a premiação não tinha relação com demais prêmios Nobel, sendo Hayek e Friedman agraciados pela elite bancária suíça. Então, a teoria neoliberal ganhou popularidade e passou a exercer forte influência no campo político.

Cabe, aqui, destacar a distinção existente entre a teoria liberal clássica e a neoliberal. Segundo Bobbio (2000), os representantes do neoliberalismo dão maior ênfase à liberdade econômica, à qual devem estar subordinadas, inclusive, as demais liberdades:

Por neoliberalismo se entende hoje, principalmente, uma doutrina econômica consequente, da qual o liberalismo político é apenas um modo de realização, nem sempre necessário; ou, em outros termos, uma defesa intransigente da liberdade econômica, da qual a liberdade política é apenas um corolário. Friedrich von Hayek insistiu sobre a indissolubilidade de liberdade econômica e de liberdade sem quaisquer outros adjetivos, reafirmando assim a necessidade de distinguir claramente o liberalismo, que tem seu ponto de partida numa teoria econômica, da democracia, que é uma teoria política, e atribuindo à liberdade individual (da qual a liberdade econômica seria a primeira condição) um valor intrínseco e à democracia um valor instrumental (BOBBIO, 2000, p. 87-88).

Os teóricos em franco ataque ao Estado de Bem-Estar elaboraram medidas que davam forma e sustentação ao Estado Neoliberal no enfrentamento à crise estrutural estabelecida. Dentre as ações, a destituição dos sindicatos e o enfraquecimento do movimento operário, controle do dinheiro público, e redução dos investimentos com a proteção social quase a zero. O Estado Neoliberal ainda deveria objetivar e ter como foco principal os investimentos na economia, buscando a estabilidade monetária por meio de duas ações principais. Primeiro, contendo os gastos com a proteção social, fortalecendo e mantendo as taxas de desemprego (exército de mão de obra de reserva), enfraquecendo o movimento sindical. Em segundo lugar, uma reforma fiscal, incentivando a iniciativa privada por meio da redução de impostos sobre o capital, para atingir a estabilidade financeira (CHAUÍ, 2001).

Para Hayek e demais teóricos neoliberais, o Estado deve agir fortalecendo os direitos individuais, a propriedade privada e o livre mercado. Segundo Harvey (2008, p. 74),

Trata-se de arranjos institucionais considerados essenciais à garantia das liberdades individuais. O arcabouço legal disso são obrigações contratuais livremente negociadas entre indivíduos juridicamente configurados no âmbito do mercado.



Assim, considerando que o direito à liberdade individual e o livre mercado são pressupostos primordiais da teoria neoliberal, os encargos dedicados ao bem-estar, Educação, saúde e assistência social, bem como as ações pessoais na sociedade são de responsabilidade de cada indivíduo. Ao se eximir da proteção social e limitar sua ação interventiva, o Estado expõe a população ao empobrecimento.

O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 75).

Em relação à liberdade econômica, o Estado pouco interfere nas determinações da mercadoria e do capital, sendo de livre ação do mercado global. Assim, sob os pressupostos da eficiência e da produtividade, a competição internacional, vista como saudável, levaria à redução dos preços e a taxas de inflação estáveis (HARVEY, 2008).

Aparentemente, a liberdade pessoal e econômica daria ao Estado Neoliberal um caráter democrático, livre de coerção e opressão estatal. Entretanto, como aponta Harvey (2008), para os teóricos neoliberais, a democracia é considerada uma ameaça aos pressupostos da individualidade e da liberdade.

A democracia é julgada um luxo que só é possível em condições de relativa afluência, associado a uma forte presença da classe média para garantir a estabilidade política. Em consequência, os neoliberais tendem a favorecer a governança por especialistas e elites. Dão forte preferência ao governo por ordem executiva e decisão judicial em lugar da tomada de decisões democrática e parlamentar. Os neoliberais preferem afastar as instituições-chave, como o Banco Central, das pressões democráticas. Como a teoria neoliberal está centrada no regime de direito e na interpretação estrita da ordem constitucional, segue-se que o conflito e a oposição devem ser mediados pelos tribunais. Soluções e remédios para todo e qualquer problema devem ser buscados por meio do sistema legal. (HARVEY, 2008, p. 76).

Neste sentido, com a desconfiança na democracia, o neoliberalismo buscou formas de alinhar o poder decisório do Estado à acumulação do capital e afastar-se do viés da soberania popular. Esta dinâmica, segundo Harvey (2008), levou o neoliberalismo a propiciar o aumento e o fortalecimento das parcerias público-privadas.

Os negócios e corporações não só colaboram intimamente com atores do governo como chegam mesmo a assumir um forte papel na redação de leis, na determinação das políticas públicas e na implantação de estruturas regulatórias (que são vantajosas principalmente para eles mesmos). Surgem padrões de negociação que incorporam os negócios e por vezes interesses



profissionais na governança mediante contatos próximos e por vezes secretos (HARVEY, 2008, p. 86).

As parcerias público-privadas favorecem a ação do mercado, que é fortalecida pelo papel do Estado Neoliberal enquanto detentor do poder legal da sociedade. O Estado Neoliberal age fortemente na promoção de um aparato legal que garante os privilégios das grandes corporações, podendo, ainda, recorrer a “legislações coercivas e táticas de policiamento (por exemplo. regras antipiquete) para dispersar ou reprimir formas coletivas de oposição ao poder corporativo” (HARVEY, 2008, p. 86).

Para Harvey (2005 *apud* LIMA, 2012), um Estado organizado por meio de um aparato que contempla os interesses privados, as demandas do capital e das grandes corporações, sob os pressupostos de livre mercado e da liberdade individual, promovendo a competição como um de seus pilares, caracteriza-se como a personificação ideal do neoliberalismo. Ao Estado, neste sentido, cabe apenas a função de garantir as formas de competição do mercado, pois, alinhando-as à privatização dos serviços públicos, a livre competição extingiria a burocracia estatal e não implicaria na eficiência de suas ações. Este é o intuito da retomada liberal, reforçar a ideologia do livre mercado, proporcionando que os governos atuem de forma que a economia favoreça o capital, incrementando a competição internacional entre nações. “O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como uma entidade vis-à-vis a outros Estados no mercado global” (HARVEY, 2005, p. 65 *apud* LIMA, 2012, p. 26).

A primeira investida neoliberal ocorreu no Governo de Margaret Thatcher na Inglaterra, em 1979, seguida, posteriormente, dos Estados Unidos, quando Reagan chegou à presidência em 1980. A instauração dos princípios neoliberais exigiu a construção do consentimento da maioria da população para que seus representantes alcançassem o poder. Por meio da construção desta ideologia no senso comum, utilizando-se de valores culturais e tradicionais, como a religião e os temores sociais (tais como a invasão comunista e a imigração descontrolada), tais ideias espalharam-se e tomaram conta das pautas dos meios de comunicação, fazendo-se presentes na sociedade civil (HARVEY, 2008).

Com o apoio financeiro de grandes corporações, o ideário neoliberal passou a fazer parte da rotina da população de ambos os países como solução para a crise instituída. Através dos meios de comunicação e da ação de intelectuais que

compactuavam com a bandeira da liberdade proposta, a ideologia neoliberal elaborada por Hayek pôde ser disseminada com ampla facilidade (HARVEY, 2008).

Esses movimentos mais tarde se consolidaram com o domínio dos partidos políticos e, em última análise, o poder do Estado. [...] Além disso, uma vez que fez a virada neoliberal o aparato do Estado pôde usar seus poderes de persuasão, cooptação, chantagem e ameaça para manter o clima de consentimento necessário à perpetuação de seu poder (HARVEY, 2008, p. 50).

No que se refere à abordagem adotada na Grã-Bretanha,

A primeira-ministra forjou o consentimento mediante o cultivo de uma classe média que adorava os prazeres da casa própria, da propriedade privada em geral, do individualismo e da liberação de oportunidades de empreendimento. Com as solidariedades da classe trabalhadora se reduzindo sob pressão e sob estruturas de emprego em mudança radical graças à desindustrialização, os valores de classe média se ampliaram a ponto de incorporar muitos daqueles que um dia tinham tido uma firme identidade de classe trabalhadora (HARVEY, 2008, p. 70).

Eleita, Margareth Thatcher, tendo como responsabilidade dar início a um processo de reforma econômica no país, rompeu com as políticas de proteção social implementadas pelo regime socialdemocrata.

Isso envolvia enfrentar o poder sindical, atacar todas as formas de solidariedade social que prejudicassem a flexibilidade competitiva (como as expressas pela governança municipal e mesmo o poder de muitos profissionais e de suas associações), dismantelar ou reverter os compromissos do Estado de bem-estar social. Privatizar empresas públicas (incluindo as dedicadas à moradia popular), reduzir impostos, promover a iniciativa dos empreendedores e criar um clima de negócios favorável para induzir um forte fluxo de investimento externo (particularmente do Japão). [...] Todas as formas de solidariedade social tinham de ser dissolvidas em favor do individualismo, da propriedade privada, da responsabilidade individual e dos valores familiares (HARVEY, 2008, p. 32).

Sendo assim, no contexto inglês, o neoliberalismo incidiu na redefinição da lógica econômica implementada no regime de bem-estar. Dentre as práticas neoliberais, o governo inglês estabeleceu o aumento considerável das taxas de juros, redução dos impostos sobre grandes rendimentos, cortes nos custos com proteção social, ações para manter e potencializar o desemprego, dissolução dos movimentos grevistas e forte aparato legal antissindical. O neoliberalismo inglês ainda fomentou a privatização em diversos setores, desde a habitação pública, indústria, saneamento básico, etc. Na busca por retomar o crescimento da economia, a Grã-Bretanha instituiu o neoliberalismo na sua forma mais genuína possível (HARVEY, 2008).

Já os Estados Unidos tomaram um caminho oposto. Diferente da Grã-Bretanha, os norte-americanos não vivenciaram plenamente o Estado de Bem-Estar

Social; assim, não se verificou a destituição de políticas. O foco dos neoliberais norte-americanos, na consolidação da reforma do Estado, esteve ligado à competição militar travada com países de ideologia socialista, procurando subjugar o comunismo russo. Internamente, para fomentar a política neoliberal, o governo defendeu o livre mercado e estimulou a economia com uma redução dos impostos para os detentores de grande renda, aumentou os juros e procurou conter o movimento grevista. Naquele país, o neoliberalismo contribuiu, primordialmente, na retenção da crise que afetava a hegemonia norte-americana perante os fatores externos.

No âmbito da América Latina, a concepção neoliberal teve como experimento exemplar o Chile, governado por Augusto Pinochet, ditador que chegou ao poder após um golpe militar impetrado contra o então presidente Salvador Allende. Em seguida, outros países adotaram as políticas neoliberais, o “México em 1986, depois a Argentina em 1988, em seguida Colômbia e Venezuela em 1989 e por fim o Brasil e o Peru em 1990” (SGUISSARDI, 2009).

Em países como o Chile e a Argentina nos anos 1970 foi tão simples quanto rápida, brutal e segura: um golpe militar apoiado pelas classes altas tradicionais (assim como pelo governo norte-americano) seguido pela cruel repressão de todas as solidariedades criadas no âmbito dos movimentos trabalhistas e sociais urbanos que tanto ameaçaram seu poder (HARVEY, 2008, p. 48).

Um das implicações da implementação das políticas neoliberais nos países da América Latina foi o declínio do Estado, enfraquecido devido à submissão dos países aos interesses das classes dominantes, abdicando de sua “soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas ‘instituições’ guardiãs: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno do dólar” (BORÓN, 1995, p. 78, grifo do autor). Desta forma, alicerçado nos princípios neoliberais, vê-se disseminar, na América Latina, o discurso ideológico que

Iguala tudo o que é estatal a ineficiência, desperdício e corrupção, enquanto que a iniciativa privada é exaltada pela eficiência e prestação de serviços de qualidade, sendo assim, [...] o amálgama da crise estrutural do Estado com o discurso satanizador do setor público diminuiu a capacidade deste para formular e executar políticas (BORÓN, 1995, p. 78).

De acordo com Netto (1983), com a incorporação dos pressupostos neoliberais, o livre mercado passou a ser uma exigência do monopólio empresarial combinado com o afastamento do Estado da economia, sob justificativa de que seria a única solução para a manutenção dos lucros. Esta ofensiva neoliberal levou o

mercado a ser considerado como a única forma de assegurar a liberdade real. Na perspectiva da visão neoliberal, o mercado, por meio da legitimação da liberdade econômica e da defesa da liberdade política, tem o papel de possibilitar a garantia da constituição de uma sociedade livre. De acordo com Netto,

O mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável embasa o veio a ser conhecido como a 'tese da indivisibilidade da liberdade' (Friedman avançando sobre a formulação de Hayek): é a liberdade econômica, só possível sobre o mercado livre (isto é, sem mecanismos de extraeconômicos de regulação), que funda a liberdade civil e política. Sem mercado livre, pois, nenhuma forma de liberdade (NETTO, 1993, p. 78, grifo do autor).

Neste contexto, o chamado *Estado Mínimo* passa a ser um dos principais fundamentos da ideologia neoliberal, e incumbência dele é a de ser “forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas” (ANDERSON, 2012, p. 11).

Entretanto, fica evidente que, na ideologia neoliberal, a instauração do *Estado Mínimo* tem a função de atender aos interesses privados. Ampliam-se as políticas de privatização dos serviços públicos, a terceirização, a criação de fundos de investimentos para o empresariado, reduzindo os limites do que é público e do que é privado, atendendo às especificidades do capital (HARVEY, 2008).

A partir deste entendimento, depreende-se que o instrumento essencial para a manutenção do domínio do capital é o Estado. Carnoy (1990, p. 67) afirma que “[o Estado] não está acima dos conflitos de classes, mas se encontra profundamente envolvido neles. Sua intervenção no conflito é vital e se condiciona ao caráter essencial do Estado como meio da dominação de classe”.

Compreende-se esse caráter hegemônico a partir da concepção da sociedade civil enquanto espaço de aperfeiçoamento da hegemonia da classe dominante. O Estado, hegemonia couraçada de coerção no âmbito da sociedade civil, cria o consenso necessário para legitimar a sociedade política, eximindo-a de recorrer constantemente as formas de coerção. Como já evidenciado, o entendimento da sociedade civil, a partir de Gramsci, é aquele que a considera como um conjunto de aparelhos privados de hegemonia, originários de um processo de socialização da política, causado pelas formas de *complexificação dos mecanismos de representação dos interesses*, os quais fortalecem a sociedade de classes.

Gramsci deu-se conta, por sua vez, de que os grupos e classes sociais, em seu processo de auto-organização e de defesa dos próprios interesses, criam aparelhos “privados” de hegemonia. Esses aparelhos são privados porque

pressupõem de seus membros uma adesão voluntária, contratual [...] mas são “privados” porque, com sua ação, têm um inegável papel nas relações de poder, na determinação do modo pelo qual se constitui a esfera pública da sociedade (COUTINHO, 1999, p. 247).

Também o processo de expansão do neoliberalismo em seu ataque aos princípios do Estado de Bem-estar, os cortes nas medidas sociais e democráticas, e a alteração na organização estatal demonstraram que o neoliberalismo tem a função de assegurar os interesses da nova burguesia, a qual indica e coordena os principais órgãos internacionais, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), responsáveis por legitimar as estratégias globais (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

Neste sentido, como apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), as ações promovidas pelos órgãos institucionais têm como base teórica os princípios do neoliberalismo. Setores como a Educação passam a sofrer alterações advindas do Banco Mundial, e influenciados pela nova organização econômica imposta pelo capitalismo. Tratando a Educação como algo oneroso, priorizam-se os investimentos no desenvolvimento tecnológico, alterando a base de formação escolar,

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista - atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 56).

No Estado neoliberal, a oferta da Educação passa a ser considerada a partir da retomada da Teoria Economicista do Capital Humano, presente nos anos de 1970:

[que] afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países. Alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. [...]. Disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 56).

Ainda mais, a Educação passa ser vista como elemento estratégico para a reprodução dos princípios neoliberais. De acordo com Estado neoliberal, a oferta da Educação deve contemplar três objetivos:

1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa.

Assegura que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2) Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Esta precisa sustentar-se também no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. [...]. 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que aliás é coerente com a ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado [...] (MARRACH, 1996, p. 2-3).

Assim, as políticas educacionais alicerçadas na concepção neoliberal tomaram forma nos documentos produzidos pelos organismos internacionais. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização Mundial do Comércio (OMC) e Banco Mundial (BM) destacam-se ao regulamentar, impor e ordenar o caminho a ser percorrido pela Educação nos países em desenvolvimento, alinhada aos moldes neoliberais e visando a atender as necessidades do mercado (MARRACH, 1996).

Em caráter de síntese, apreende-se que na concepção liberal de Estado, as relações sociais são reguladas pelo livre mercado, sob o pressuposto do capitalismo concorrencial, guiadas pela mão invisível do Estado. Os ‘fundamentos da liberdade e do individualismo são tomados para justificar o mercado como regulador e distribuidor de riqueza e da renda’, o mérito individual é visto como algo natural e necessário para o desenvolvimento da sociedade, “possibilitando a busca limitada de ganho, o mercado produz, inexoravelmente, o bem-estar social” (AZEVEDO, 2001, p.10).

Sob o risco de inadaptação e advindos do caráter meritocrático adotado para difundir a sociedade, os conflitos entre as classes fundamentais e as condições de vida da classe trabalhadora na busca por direitos básicos de sobrevivência e movendo-se para um conflito iminente contra os Estado burguês, o capitalismo busca se readaptar, adquirindo o caráter protecionista, proporcionando o desenvolvimento de sistemas de proteção social (AZEVEDO, 2001).

O então Estado de Bem-Estar Social, sob as bases da socialdemocracia, surge como concepção de Estado capaz de absorver as demandas da sociedade, mediando os possíveis conflitos entre as classes antagônicas. Surge a partir das lutas e pressões do setor popular e são tomadas pela burguesia como forma de manutenção do sistema de dominação social. No regime de Bem-Estar, especificamente no período pós-guerra surgem as primeiras políticas sociais de cunho educacional, da saúde, habitacional e de alimentação, as quais tinham caráter distinto, de acordo com os contextos e sistemas de proteção social (AZEVEDO, 2001).



Neste sentido, as políticas de proteção social, sob a abordagem socialdemocrata, poderiam ser do tipo residual, quando o Estado intervinha, de forma limitada, a partir de inexistência de recursos privados; do tipo industrial, quando o Estado intervinha por meio de políticas sociais, buscando a correção de efeitos do mercado; do tipo institucional redistributivo, quando o Estado intervinha garantindo serviços e bens entendidos como direitos de todos os cidadãos, sem qualquer vínculo com as relações mercantis (AZEVEDO, 2001).

Ainda que garantisse a manutenção do poder hegemônico da classe burguesa sobre a classe trabalhadora, o Estado de Bem-Estar não suportava as crises econômicas e financeiras de seu período. Sua incapacidade de regulação estatal, a expansão das políticas de proteção social, a burocratização e centralização, o aumento do déficit público e da carga fiscal, e o pequeno alcance redistributivo das políticas serviram de argumento para a reorganização do Estado, adotando a concepção neoliberal de organização estatal (AZEVEDO, 2001).

Responsabilizando as políticas sociais e a amplitude da intervenção estatal pela crise na sociedade, a concepção neoliberal concede ao mercado a capacidade de regular o capital e o trabalho e, ao defender o Estado Mínimo como pressuposto de sustentação, adota a isenção estatal da promoção de políticas de proteção social, pois isto garante a seguridade dos princípios da liberdade e da individualidade (AZEVEDO, 2001). De acordo com a concepção neoliberal, a promoção de políticas de proteção social destinadas aos trabalhadores

Induzem os beneficiários à acomodação e a dependência dos subsídios estatais, contribuindo para a desagregação das famílias e do pátrio poder. Enfim, considera-se que os recursos públicos estimulam a indolência e a permissividade social (AZEVEDO, 2001, p. 13).

Assim, no período que abrange desde as ditaduras do século XX até o processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado dos anos 1990, as políticas públicas sofreram mudanças de ordem ideológica, econômica e administrativa que afetaram sobremaneira a Educação.

Considerando a política educacional como parte de uma totalidade maior, sua análise deve sempre considerar o plano global da sociedade e como ela se constrói por meio da ação do Estado. Enquanto política pública, a política educacional dá materialidade ao Estado e, neste sentido, “deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou está em curso em cada



momento histórico, ou em cada conjuntura”. Desta forma, dentro dos seus limites teóricos, é importante conceituar a política educacional e suas finalidades, a partir das mudanças vivenciadas no contexto histórico mais amplo e sob um ponto de vista epistemologicamente bem definido (AZEVEDO, 2001, p. 60).

### 1.3 POLÍTICA EDUCACIONAL: CONCEITOS E FINALIDADES

A partir das considerações anteriores sobre Estado e Política e a partir da perspectiva marxista, entendemos que as políticas educacionais são formuladas a partir de interesses de classe. Desta forma, destacamos o conceito e as finalidades da política educacional, partindo desse ponto de vista.

De acordo com Saviani (2008, p. 7), “a política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. Assim, considerando o conceito de Estado, compreender a política educacional implica em uma análise da atuação estatal e governamental sobre a Educação.

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético como método de análise da Política Educacional, segundo Azevedo (2001), compreende-se que o Estado utiliza-se da implementação de políticas para atender os interesses da classe dominante e ocultar o seu caráter classista. Desta forma, a política educacional é constituída como:

Um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas políticos e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado. A partir de seus construtos, infere-se, portanto, que a atuação do Estado na oferta de educação básica obrigatória e gratuita não deixa impurezas nos filtros de seletividade a que se submete o direcionamento da sua ação (AZEVEDO, 2001, p. 51).

Na sociedade capitalista, a política educacional concebe-se como um mecanismo de reprodução da hegemonia da classe dominante. Entretanto, é necessário considerar o caráter político e histórico-social da sociedade capitalista e a contradição imbricada em sua estrutura, pois, ao formalizar legalmente o direito à educação, a política educacional pode ser vista, também, como instrumento de transformação, por meio da luta da classe trabalhadora por direitos individuais, políticos e sociais (AZEVEDO, 2001).

Contraditórias, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano. Finalmente, uma política

educacional só poderá ser apreendida se for analisada a sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico, pois ela vai assumindo diferentes características dependendo do contexto social e da particularidade histórica em que é analisada (MASSON, 2014, p. 223).

Deste ponto de vista, a análise do campo da Política Educacional e das políticas educacionais suscita a compreensão da totalidade de sua formulação, apreendendo sua complexidade, suas relações e contradições. Para Masson (2014, p. 221),

As políticas educacionais buscam, no contexto da correlação de forças entre as classes sociais, desenvolver um projeto de educação articulado a um projeto de sociedade. Elas expressam a concepção de formação desejável numa determinada estrutura social e conjuntura histórica.

Considerando seu caráter contraditório, as políticas educacionais adquirem importante papel na organização coletiva da luta de classes, objetivando a transformação social e a superação do domínio do Estado. A partir da concepção gramsciana de Estado, da relação orgânica entre sociedade civil e sociedade política e das ações de hegemonia e coerção, a Política Educacional é a manifestação de uma determinada realidade, seja como reprodução ou tentativa de transformação. Desta forma, para analisar o campo da Política Educacional e as políticas educacionais fomentadas pelo Estado, devem ser levadas em consideração as limitações pertinentes à sociedade capitalista, seu caráter opressor e de classes antagônicas (COUTINHO, 1981).

Com base no pensamento político de Gramsci, entendemos as políticas educacionais como um instrumento utilizado pelo Estado para promover o consenso. Sob o domínio da classe dominante, por meio das políticas educacionais e dos aparelhos hegemônicos, o Estado contraria os interesses da classe trabalhadora, levando-a a assimilar e aceitar seu ideário de dominação. Então,

Para Gramsci, é crucial a intervenção dos sujeitos nas atividades organizativas da sociedade civil. Como campo em disputa, que expressa diferentes olhares e interpretações, a Política está longe de ser um assunto consensual, pois todas as esferas do ser social são atravessadas pela prática política, contêm a política como elemento real ou potencial ineliminável (SANTOS, 2014, p. 448).

Portanto, além do caráter de manutenção do consenso, a partir de Gramsci é possível salientar o papel da política educacional enquanto instrumento de construção e fortalecimento de uma nova hegemonia hegemônico. Formuladas e disseminadas por aparelhos privados de hegemonia, as políticas educacionais estão inseridas em uma situação de disputa e, neste contexto, devem fomentar a vinculação aos objetivos

de transformação, tomada do Estado e concretização da sociedade regulada por parte da classe trabalhadora.

As políticas educacionais servem como estratégia para a guerra de posição, para ações que não perdem de vista o caráter limitador do capitalismo. Assim, o papel da política em Gramsci não está relacionado ao reformismo, a adaptações, mas, antes, à superação das determinações do capital (SANTOS, 2014, p. 451).

Ao dispormos da teoria e da análise marxista, é possível evidenciar a natureza contraditória e mutável das políticas educacionais. Concordamos com Marx sobre a complexidade existente no processo de produção e reprodução e que, desvelar a essência dos fenômenos e a determinação das políticas sociais sob esta perspectiva requer a compreensão das relações históricas, econômicas, políticas e culturais em determinada sociedade. Consideramos, então, as políticas como processos sociais e sua compreensão exige a análise da totalidade, apreendendo os fenômenos, a influência do Estado e sua intencionalidade, bem como seu papel na regulamentação e implementação delas (MARX, 2008; 2013).

A partir deste entendimento, é possível analisar como as disciplinas EFE e PE estão inseridas na totalidade social. A concepção de política, a partir do ponto de vista de Marx e complementado por Gramsci, dá suporte para verificar se as disciplinas, desde a sua gênese, e as instituições de formação docente que as propõem estão voltadas à disseminação da hegemonia dominante ou se tomam para si o caráter de construção de outra hegemonia para a transformação social.

Para este entendimento, é necessário considerar as disciplinas enquanto pertencentes ao campo acadêmico da Política Educacional. A discussão sobre a existência e a definição do campo acadêmico possibilita evidenciar suas contribuições para a formação docente e de pesquisadores em políticas educacionais, as quais podem ser consideradas como espaço de reprodução ou de ampliação e fortalecimento de um movimento da hegemonia da classe trabalhadora.

## **2. POLÍTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A política educacional no Brasil é determinada por um processo de transformações que, objetivando sanar os dilemas encontrados no campo educacional, é caracterizada por Saviani (2008) como descontínua e insuficiente. Estas características podem ser explicadas pela história da República Brasileira, que é marcada por contextos de intensos conflitos e disputas de ordem política (GERMANO, 2011).

Conforme já indicado, a criação da disciplina de EFE remonta ao período da Ditadura Militar, que sofreu mudanças e criação da disciplina de Política Educacional no processo de democratização do país na década de 1980, sofrendo novos impactos das Reformas Neoliberais dos anos 1990. Com vistas a ilustrar este processo, o capítulo propõe elucidar as implicações estatais na Educação brasileira, bem como o reflexo das reconfigurações sociais na elaboração e implementação de políticas no contexto educacional brasileiro.

### **2.1 CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA DITADURA MILITAR**

Para situar o golpe militar de 1964, evoca-se o movimento tenentista, promovido por militares de baixa patente, na busca por melhores condições para a sua categoria. Contrários à política oligárquica da década de 1920, suscitavam a moralidade e a mudança no sistema político vigente na época, bem como a derrubada do então presidente Arthur Bernardes. Embora não tenha obtido sucesso, o movimento tenentista inspirou, em outros momentos, a ação política da classe militar perante os governos, como é o caso da Coluna Prestes, de orientação de esquerda; ou da Revolução de 1930, a qual pôs fim na República Velha e levou ao poder Getúlio Vargas (GERMANO, 2011).

Por caracterizar um extenso período no poder, sendo presidente em duas em épocas distintas (1930-1945 e 1951-1954), Getúlio Vargas tem papel marcante na história brasileira. Chegando ao poder por meio de um golpe militar, o primeiro período da Era Vargas (1930-1945) foi caracterizado pela sua aproximação com a burguesia e a elite militar; e o segundo período, eleito pelo voto direto (1951-1954), quando se afasta das classes que o levaram ao poder, conotando um caráter populista. Entretanto, impopular entre os militares e sofrendo fortes críticas por parte da grande

mídia, Getúlio não consegue manter-se no poder, o que culmina em seu suicídio (GERMANO, 2011).

Com a morte de Getúlio e a subida de Café Filho ao poder, tornava-se cada vez mais forte a possibilidade de um golpe de Estado pelos militares. Em um ambiente da aguda crise política, em 1955, Juscelino Kubstckek foi eleito presidente, alinhando a política brasileira à norte-americana e intensificando a abertura do mercado brasileiro ao capital internacional. Ainda que assombrada pela instabilidade econômica e política, a sociedade brasileira pôde evidenciar momentos de crescimento econômico, tanto no governo de Juscelino quanto dos seus sucessores, Jânio Quadros<sup>8</sup> (1961) e João Goulart (1961-1964). Assim, o contexto democrático, ameaçado pela instabilidade política, passou a ser marcado pela ameaça iminente de um golpe de Estado orquestrado pela elite militar e uma fração descontente da sociedade civil (GERMANO, 2011).

Governando sob tal instabilidade, João Goulart buscou legitimar o apoio popular por meio de reformas, dando ênfase aos direitos do trabalhador do campo e à reforma agrária, e apoio aos sindicatos urbanos. Entretanto, estas medidas de cunho popular causaram revolta e insegurança na elite brasileira (GERMANO, 2011).

O radicalismo efervescente somado à instabilidade política e econômica levou à coesão entre a burguesia brasileira e os militares que, sob o apoio norte-americano

---

<sup>8</sup> Jânio Quadros foi presidente do Brasil eleito em 1961. Sob o discurso de *varrer a corrupção do país* e sua aproximação junto aos sindicatos e partidos de esquerda, seu governo dava a conotação de maior proximidade ao povo brasileiro. Com relações diplomáticas independentes, distanciamento dos Estados Unidos e aproximação com países alinhados à esquerda, Jânio Quadros passou a enfrentar duras críticas da oposição conservadora e daqueles que até então apoiaram sua eleição, caso de Carlos Lacerda, principal líder da União Democrática Nacional (UDN) e principal opositor Varguista. As ações independentes de Jânio Quadros levaram Lacerda a iniciar fortes ataques midiáticos à figura do presidente, discursando em programas televisivos, radiofônicos e mídia impressa, declarando e disseminando o discurso da ameaça comunista ao Brasil sob a tutela de Jânio. A forte e negativa influência midiática, as ações de Lacerda e o bloco conservador formado por parlamentares fizeram com que, no dia 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros entregasse sua carta-renúncia ao Congresso Nacional. Com a renúncia de Jânio Quadros, seu vice João Goulart legalmente eleito deveria assumir a presidência do Brasil. Entretanto, esse processo não ocorreu de forma tranquila. Na China em missão diplomática, Goulart estava impossibilitado de ser empossado, e esse argumento levou, sob o discurso da garantia da ordem, a Junta Militar formada por ministros de Guerra, Marinha e Aeronáutica a conduzir o país na figura de Renato Mazilli, então presidente do Congresso Nacional. A posse de Goulart como presidente do Brasil assombrava os grupos conservadores que, apoiados por uma mídia alinhada ao discurso do grupo minoritário liderado pelo Ministro da Guerra Odílio Denys, disseminavam e fortaleciam o discurso de uma *ameaça comunista*, e que Goulart seria um novo Fidel Castro. Com o apoio de defensores da Constituição, da democracia e da posse de Goulart; figuras como Leonel Brizola, líder do Jornal Rede da Legalidade; estudantes e soldados sob a liderança do Marechal Lott, a posse de do presidente fora garantida. Entretanto, os ataques continuaram ao longo dos próximos 3 anos, até que a campanha anticomunismo, apoiada pela mídia, grupos conservadores e os militares, levaram ao golpe de 1964 (REIS, 2016).

instituíram, no ano de 1964, um golpe militar depondo João Goulart. Sob o discurso da defesa da pátria, segurança nacional e a bandeira anticomunismo, tomaram o poder do Estado e o controle do país (GERMANO, 2011).

O golpe militar de 1964, que possibilitou congregar as forças armadas e os interesses do capital internacional em uma aliança no poder, permitiu que a industrialização adquirisse um formato que se adequasse ao novo sistema econômico, implicando na eliminação do então modelo redistributivo e agravando as já existentes desigualdades sociais (AZEVEDO, 1994). Este sistema econômico caracterizado por políticas de exceção, barateamento da força de trabalho e excluindo da população os benefícios do progresso técnico e da acumulação, orientou as políticas educacionais por um viés excludente e seletivo.

O direito à escola básica não se colocava, pois, como um direito de cidadania. Por outro lado, os rumos imprimidos à economia nacional continuavam a prescindir de um tipo de qualificação da força de trabalho que implicasse a universalização do ensino fundamental, diferentemente do que já ocorreu em outros países, a despeito da vigência de regimes antidemocráticos. Pode-se afirmar que os baixos níveis de escolaridade da população não se constituíram em obstáculos para o movimento de acumulação, segundo os padrões traçados pelo regime (AZEVEDO, 1994, p. 131).

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2008), a legitimação do governo militar ocorreu apoiada na ideologia da ordem, sob a hegemonia civil-militar com o discurso da segurança nacional, coesão e paz social e pelo viés tecnocrático, ou seja, o desenvolvimento econômico, a via economicista.

Sob este viés tecnocrático, as políticas passaram a ser definidas de acordo com a influência dos militares, os quais ditavam os encaminhamentos de acordo com os interesses da elite brasileira. A política educacional não ficou incólume a essa prática, sendo definida sob a óptica economicista, ditada pelos militares. Assim, na busca pela implementação de um sistema educacional que se adequasse aos interesses dominantes, os militares definiram que o Ensino Médio estivesse voltado para as massas, e o Ensino Superior reservado à burguesia brasileira, contendo o acesso e aspirações da classe trabalhadora ao ensino universitário (FERREIRA JR; BITTAR, 2008).

Neste sentido, o governo militar, na busca pelo ordenamento ideológico da Educação brasileira aos interesses do capital internacional, recorreu à Teoria do Capital Humano, pressupostos úteis ao alinhamento do Brasil às demandas do capitalismo. Na visão do governo militar, alicerçar-se na Teoria do Capital Humano

garantiria o progresso econômico e o equilíbrio social, sendo, ainda, a educação promotora da produção e do aprimoramento técnico (FERREIRA JR. BITTAR, 2008).

Segundo Schultz (1973, p. 140), na Teoria do Capital Humano, “o estoque de capital é aumentado pelo investimento, e os serviços produtivos do capital adicional fazem aumentar a renda, o que assinala a essência do crescimento econômico”. Para o americano idealizador da Teoria e Nobel em Economia, o desenvolvimento e o equilíbrio do mercado pode ser atingido pela Educação, livre mercado e aporte jurídico e institucional.

Schultz (1973) aponta que a formação e a capacidade técnica de um país são capazes de fomentar o desenvolvimento da produção, proporcionando a modernização do trabalho e da cultura agrícola, resultando em alto rendimento econômico. Esse processo só seria capaz de se realizar por meio do investimento no Capital Humano, por meio da ênfase na Educação e na pesquisa. Ainda, segundo o autor, o aprimoramento do Capital Humano por meio da Educação está intrinsicamente ligado ao desenvolvimento industrial no campo, ao fortalecimento da produção, redução de custos com matéria prima e acréscimo de lucros.

Na óptica da Teoria do Capital Humano disseminada por Schultz, países de baixa renda, como o Brasil do governo militar, são contextos propícios para o investimento no Capital Humano, contribuindo para a erradicação dos riscos sociais. Este discurso alinhou-se aos interesses dos militares, fomentando a implementação da Educação tecnicista no país, instaurando o que Saviani (2013) denomina concepção produtivista de educação, ou seja, um ensino baseado na racionalidade técnica, eficiência e produtividade, bons resultados e poucos investimentos.

De acordo com Saviani (1999, p. 24), buscava-se a praticidade na operacionalização do processo educativo de acordo com o processo fabril, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade”. Neste sentido, toda a organização da escola assemelha-se à fábrica, gerando a fragmentação do ato pedagógico.

Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Dar a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir



de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1999, p. 24).

A Educação tecnicista e igualmente profissionalizante convinha a um intento dual. isto porque existiria um ensino de formação científica para os mais abastados adentrarem ao ensino superior e um ensino tecnicista profissionalizante para os mais pobres se empregarem e formarem a massa da força de trabalho. Assim, uma Educação para a classe média e alta burguesia, e outra Educação para o proletariado, reforçando a histórica dualidade: uma escola para a elite e outra para a classe trabalhadora, na forma que foi organizada a Educação no período militar (CUNHA, 1981).

Determinado como política educacional oficial do Governo Militar, o tecnicismo compreendeu a teoria do Capital Humano de forma característica no ensino, pois indicava um pressuposto de que todos são capitalistas em potencial, pois apreendem uma fração do capital (Capital Humano) tão imprescindível para a produção. Permanecia, ainda, o princípio de que a Educação seria fonte de equalização social e aumento da renda, sendo indispensáveis os investimentos para se fortalecer esse capital (CUNHA, 1981).

Contudo, o que se comprovou foi o sucateamento da escola pública, o estímulo e desenvolvimento do setor privado na Educação e em todas as extensões da sociedade brasileira; o discurso de universalização da Educação, ocorrendo o inverso; e a redução e insuficiência de investimentos. Ocorreu o decréscimo do salário dos docentes e o prejuízo na importância e status social da profissão (CUNHA, 1981).

Seguindo a lógica tecnicista, a materialização das políticas educacionais no contexto brasileiro, sob a ideologia liberal, teve como princípio uma aproximação internacional entre o Brasil e os Estados Unidos. Por meio dos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), evidenciaram-se implicações diretas nas Reformas educacionais promulgadas pelos governos ditatoriais (SAVIANI, 2013).

Desde o período da Primeira Guerra Mundial, reduziu-se a influência exercida pelos ingleses no Brasil, em decorrência dos efeitos traumáticos da guerra e dos prejuízos de ordem econômica, física e política, seja para os países vencedores ou derrotados. Deste modo, os Estados Unidos, que não haviam sido afetados com ataques em seu território, passaram a aumentar sua influência na América Latina em

geral, e no Brasil em particular, fomentando sua política diplomática e alianças internacionais (SAVIANI, 2013).

Desde o início da década de 1930, a aliança entre os governos Vargas e Roosevelt fortaleceram os acordos comerciais e a política desenvolvimentista por incentivo do líder americano. Já na metade do século XX, a Educação passou a receber a influência do governo americano, sob o viés da Escola Nova, representada pelas figuras de Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, entre outros, sob a qual a escola brasileira estabelecia o caráter da laicidade, do ensino público com qualidade e na luta contra o analfabetismo. Entretanto, o caráter individualista dado pela Escola Nova e seu foco nas limitações do indivíduo, desconsiderando o contexto sociocultural, contribuiu com a elitização da Educação, abrindo caminho para a Teoria do Capital Humano e o tecnicismo. É nesse contexto que o Governo Militar brasileiro passou a receber empréstimos da USAID e do FMI por parte dos EUA, tornando-se cada vez mais dependente e aumentando seu endividamento junto ao governo americano (ARAPIRACA, 1982).

Segundo Arapiraca (1982), a USAID foi criada em 1961 com o objetivo de garantir o expansionismo norte-americano e o controle social de economias mais frágeis. À sombra do discurso de produção de políticas, o apoio disseminado pela USAID e outras instituições estrangeiras podem parecer filantropia quando, na realidade, suas intenções nada tivessem de caridosas. Pelo contrário, encobriram seus princípios de dominação, dependência e controle social. Em outras palavras, essas concessões e ajudas financeiras constantes, em sua maioria, ocorrem junto com uma elevação na taxa de juros (ARAPIRACA, 1982).

A prática de instituições como a USAID, em geral, oculta um lógica de controle sobre nações subdesenvolvidas. Para ilustrar tal processo, podemos considerar que, se anteriormente, a exploração colonial ocorria por meio do extrativismo de matéria prima local e o território era extorquido por meio de uma absoluta opressão e determinação internacional, apesar de toda força resistente; com a expansão do imperialismo americano e internacional, a espoliação ocorre por meio de acordos, pela negociação entre burguesia nacional e o capital internacional. Este modo de controle ocorre por meio das associações civis e estatais (ARAPIRACA, 1982).

Por meio de diferentes formas, que se apresentariam sob a característica de filantropia, crescimento e desenvolvimento, o que essas ações produziram foi a adequação necessária para captar, desenvolver e efetivar maior concentração de

capital. Para atingir esta finalidade, era necessário alterar as práticas sociais e modernizar o capitalismo e, para isto, a Educação era o alvo principal. É neste sentido que a população dos países chamados de terceiro mundo, como o Brasil, tinha que eliminar o legado da produção escravocrata, passando a ser consumidores no âmbito do mercado nacional e internacional (ARAPIRACA, 1982).

Neste sentido, a Educação estaria alinhada aos objetivos de uma proposta profissionalizante e mercadológica. Elimina-se o ideal pedagógico da Escola Nova e o ensino de caráter preparatório para o Ensino Superior, e adota-se um ensino prático, imediatista e, portanto, tecnicista, resumindo-se em um ordenamento mecânico, positivista e de cunho laboral, excluindo qualquer forma de criticidade. Para que este modelo fosse adotado, foram necessárias a implementação de reformas estruturais no ensino vigente (ARAPIRACA, 1982).

Seguindo esta concepção, o MEC, sob influência da USAID, elaborou duas leis com o intuito de adequar a Educação brasileira aos pressupostos do capital e às políticas norte-americanas. Assim, o Governo Militar instituiu a Lei nº 5.540/68 de Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968) e a Lei 5.692 (BRASIL, 1971), que unificou o ensino primário e o ginásial, e que reorganizou o ensino secundário sob os ditames capitalistas.

Segundo Saviani (2013), dentre suas propriedades, a reforma universitária efetivada pela Lei nº 5.540/68 levou à supressão das cátedras, ao caráter classificatório do vestibular, ao substancial aumento de disciplinas ocasionado pela fragmentação das Faculdades especializadas em determinada área do conhecimento, como as de Filosofia, Ciência e Letras. Ainda, seguindo o viés tecnicista, levou as universidades à descentralização da gestão de cursos por meio da criação dos departamentos. A estrutura separada entre curso e departamento ficou determinada como

A unidade básica da universidade, cabendo-lhe reunir os especialistas de uma mesma área de conhecimento ou de áreas afins. Tal alteração foi proposta sob o argumento de que, devendo a universidade fundar-se na unidade do ensino e da pesquisa, era necessário desenvolver a pesquisa, reunindo e conjugando os esforços dos professores preocupados com a mesma área de conhecimento. O curso, por sua vez, se definia pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativa e eletivas. Tal currículo seria composto e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso. Assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso e ao chefe do departamento, o coordenador do curso (SAVIANI, 2008, p. 303).

Analisando a reforma, Chauí (2001) aponta a eliminação das cátedras como um dos pontos mais relevantes na nova lei. De acordo com a autora, a supressão das cátedras tinha como justificativa proporcionar aos docentes a participação e o direito às decisões, o que até então não era considerado. Entretanto, isto não ocorreu. O que se evidenciou foi a concentração de disciplinas em um mesmo departamento, visando a atender ao mero propósito da redução de custos. Ainda neste sentido, a autora aponta para a necessidade repensar as grades curriculares e o sistema de créditos,

Uma vez que ambos produzem a escolarização da universidade, com a multiplicação de horas/aula, retirando dos estudantes as condições para leitura e pesquisa, isto é, para sua verdadeira formação e reflexão, além de provocarem a fragmentação e dispersão dos cursos, e estimular a superficialidade (CHAUÍ, 2003, p. 13).

Ocorreu, também, a unificação dos vestibulares, que se tornou classificatório, sendo o Ensino Superior uma política destinada apenas para a elite. A característica de classificação assumida pelo vestibular é vista como uma estratégia para mascarar a inexistência de vagas no Ensino Superior. Ainda, sob o viés da Teoria do Capital Humano, a responsabilidade de fracasso pelo não acesso ao Ensino Superior é do próprio estudante, visto que, sob este viés, as oportunidades estão disponíveis para todos, sendo aproveitadas de acordo com o esforço de cada um (CHAUÍ, 2001).

O processo de reorganização da estrutura das universidades, a implementação da departamentalização, matrícula por disciplina e o regime de créditos levou à fragmentação do trabalho escolar. “A Lei 5.540/68 provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação” (BRZEZINSKI, 2006, p. 67). Assim, o modelo de Educação tecnicista fabril imbricado na formação de professores ficou explícito na fragmentação do trabalho no âmbito da escola, clara divisão do trabalho proposta pelo modelo capitalista de sociedade.

Desta forma, segundo Saviani (2008), a departamentalização, o regime de créditos, a desvalorização das especificidades da formação docente e na elaboração curricular das disciplinas, e a configuração do ano letivo em semestres produziu uma estrutura fragmentada do ensino que acarretou na sua precarização.

Perpetrou-se, no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. [...] Tanto a departamentalização como a

matrícula por disciplina e o regime de créditos tinham por principal objetivo a redução de custos. Assim, pela departamentalização evitava-se a existência de vários professores de uma mesma disciplina, assim como a possibilidade de que uma mesma disciplina fosse ministrada em turmas diferentes, em separado, provocando a necessidade de sua repetição por um mesmo professor ou por diferentes professores (SAVIANI, 2008, p. 304-305).

Os impactos das medidas do regime militar também puderam ser evidenciados na Educação Básica, no ensino de 1º e 2º graus. Por meio da Lei 5.692/71, a Educação, que já era vista como um privilégio, teve esse caráter reafirmado e fortalecido. A escola pública sofreu diversos ataques, com a perseguição aos professores, o corte de recursos e a alteração da estrutura curricular, comprometendo a organização do ensino. A influência do setor privado levou a Educação pública a ser reduzida À alfabetização e treinamento da mão de obra barata para o mercado de trabalho. O caráter dual da escola, neste sentido, definia a escola pública como espaço de formação daqueles que fazem, e a Educação privada reservada aos que pensam. De tal modo, as implicações ficaram evidentes. Aqueles oriundos da escola pública e que não puderam arcar com o ensino privado e de qualidade não detinham conhecimento suficiente para enfrentar os vestibulares e adentrar nas universidades públicas, sendo direcionados às universidades privadas de baixa qualidade ou cursos profissionalizantes de nível médio. Assim, as universidades públicas tornaram-se espaços de formação para os filhos da burguesia brasileira advindos da Educação privada (CHAUÍ, 2001).

Por meio da sua estrutura e visando a atender os interesses do mercado e da produção fabril, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a habilitação profissional no ensino de 2º grau. Em seus dispositivos, sob a ideologia tecnicista e controle tecnocrático, esvaziando a possibilidade de uma formação política e atendo-se À formação restritamente técnica, determinou a universalização do ensino profissionalizante, restando as camadas inferiores da sociedade neste nível de ensino, desconsiderando sua expressão política e reivindicatória. Sendo o 2º grau restritamente profissionalizante, este nível de ensino buscou implementar a racionalização do trabalho docente, uma formação intencionando a qualificação para o contexto industrial (ARAPIRACA, 1982).

Em relação ao seu aspecto ideológico, além da unificação dos ensinos de 1º e 2º graus, o que se observa é que o ensino internalizou os interesses do grande capital, determinados sob a manipulação estatal e refém do empresariado. Incapaz de proporcionar uma formação crítica e humanística, priorizou a formação do

proletariado e seu direcionamento ao processo fabril. Um ensino amplamente doutrinador e alienante, determinava como valores a serem atingidos aqueles oriundos da classe burguesa, mascarando o caráter mecanicista. A escola pública e profissionalizante impunha como bandeira os princípios imutáveis da burguesia como metas a serem alcançadas (ARAPIRACA, 1982).

A adoção do tecnicismo como perspectiva de formação contribuiu negativamente, fomentando a precarização e o retrocesso da Educação brasileira. Se antes, sob o viés da pedagogia da Escola Nova, a Educação brasileira estaria organizada como uma escola laica e pública, visando à mesma qualidade para todos, com o tecnicismo esse processo fora interrompido. Com o golpe de Estado, o militarismo fez da escola uma ferramenta ativa de disseminação ideológica, alienando a população e levando-a a desconsiderar o papel do Estado na promoção de políticas sociais, com o uso do dinheiro público no setor privado. A Educação, no período militar, buscou disseminar a ideia de que a pobreza seria decorrente da ignorância da população (ARAPIRACA, 1982).

Contudo, a instabilidade política do regime militar, o consenso e a coerção impetrada, aos poucos, foram sendo dissolvidos. A pobreza evidenciada e fomentada pelos cortes e políticas econômicas impopulares contribuíram para a crise do governo militar, evidenciada nas derrotas eleitorais nos anos de 1974, 1978 e, principalmente, em 1982, quando a oposição ao regime toma o espaço político detido pelos militares. Tais conflitos deixavam “[...] claros os sintomas de deterioração que vinha da estrutura política e atingia a estrutura militar”, o que não alterava, entretanto, a continuidade destes grupos no poder do Estado (SODRÉ, 1984, p. 131).

Com a chamada *abertura política* no governo Figueiredo (1979-1985), as massas de oposição<sup>9</sup>, antes reprimidas pela coerção violenta do regime, passaram a se organizar e mobilizar-se por meio de movimentos e protestos contra o regime instaurado, demonstrando o descontentamento com a política ditatorial. Como exemplo, de acordo com José Paulo Netto, a classe operária teve papel combativo, representando

[...] o novo proletariado, filho indesejado do "milagre econômico" da ditadura. A industrialização pesada, coroada pela política desenvolvimentista do regime, gestara uma nova classe operária, que daria vida, na segunda

<sup>9</sup> Nesse período de *transição*, surgem diversas instituições representativas do campo educacional. Cabe destaque o surgimento da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (1978) e a ANDE - Associação Nacional de Educação (1979), além da implementação de espaços de debate, como a I CBE - Conferência Brasileira de Educação (1980).

metade dos anos setenta, a um movimento sindical de nítido corte classista. A reinserção da classe operária na cena política e o seu crescente protagonismo – sinalizado especialmente nas grandes greves do cinturão industrial de São Paulo – no final do governo Geisel e no início do governo Figueiredo põem por terra o projeto de auto-reforma [sic] da ditadura (NETTO, 2000, p. 234).

De acordo com Netto (2000), ainda que relativas em um contexto de aliança entre o Estado militar e a elite, o *novo proletariado*, em um contexto político de maior liberdade, pôde exercer sua pressão, obtendo conquistas trabalhistas e sociais. O novo movimento sindical propiciou a representatividade social dos trabalhadores e, não obstante sua concentração estivesse inserida no polo industrial da cidade de São Paulo, sua ação combativa na denúncia da precariedade das condições trabalhistas e no alinhamento do trabalho ao capital, teve influência efetiva na organização da massa de trabalhadores em todo país.

Na busca pela estabilidade política e com a ascensão dos movimentos sindicais, a então *Lei Orgânica dos Partidos*, que ainda dificultava a organização dos partidos, propiciou e auxiliou na politização dos setores de representação social. Assim, em 1985, os movimentos pelas *Diretas Já* deixaram clara a manifestação pelo direito popular de participação e teve grande repercussão no governo. Buscando evitar a ascensão popular ao poder, o governo Figueiredo lançou o Decreto nº. 89.566, estabelecendo Medidas de Emergência para o Distrito Federal, impedindo, desta forma, as concentrações públicas ou reuniões durante 60 dias (VIEIRA, 1985, p. 61).

De acordo com Vieira (1985), inviabilizada a participação popular no processo eleitoral sob a ocorrência de diversos embates políticos e sociais, o processo de transição ocorreu por meio de uma Aliança Democrática constituída pela coalizão entre o Partido da Frente Liberal (PFL) e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), levando à vitória de Tancredo Neves para a presidência por meio de eleições indiretas, proporcionando a continuidade da elite política no poder. Entretanto, Tancredo Neves não pode assumir a presidência, vindo a óbito em 21 de abril de 1985, deixando o posto para o seu vice, José Sarney. As ações do governo Sarney e o seu impacto na Educação no período de redemocratização e fim do Governo Militar são abordados na subseção seguinte.

## 2.2 REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA



A *transição* brasileira da ditadura militar para o regime democrático que, de acordo com Antunes (1984), pode ser considerada como uma *transição negociada* entre as elites burguesas e os militares, teve como consequência um redirecionamento do caráter conservador, sob as contradições do contexto político, caracterizado por ampla organização e participação da sociedade civil, especialmente processo de da constituinte da década de 1980. A troca de governos e a chegada de Sarney ao poder, deixou claro o interesse da elite nacional em manter sua influência e seu poder sobre o governo, combatendo as reivindicações populares em relação aos encaminhamentos políticos e econômicos do país. Entretanto, tal influência foi dificultada pelo crescimento das manifestações populares (ANTUNES, 1984).

A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a “transição democrática” na linha da estratégia da conciliação, reduzindo-a a um mecanismo de preservação, numa forma que incorpora o consentimento dos dominados, dos próprios privilégios. Em contrapartida, os grupos dominados, em especial o proletariado, veem a “transição democrática” como um processo de libertação de sua condição de dominados. Portanto, conforme os interesses dos dominados, a transição só poderia ser feita por ruptura decorrente da luta por uma forma de democracia. Ocultando essa diferença, a expressão “transição democrática” acaba por desempenhar o papel de camuflar os antagonismos entre as classes sociais fundamentais, abrindo espaço para a obtenção do consentimento dos dominados à transição conservadora transacionada pelas elites dirigentes (SAVIANI, 2018, p. 292, grifos do autor).

Ainda que o caráter democrático fosse o discurso do governo, o poder militar ainda era presente no cenário político, detendo base de sustentação “[...] nas classes burguesas nacionais, que ‘buscaram na ditadura um excedente de poder para se autoprotegerem e autoprivilegiarem’ e pelas classes burguesas internacionais” (ANTUNES, 1984, p. 27).

Sarney deixa explícita a sua aliança com aqueles que até então defendiam a repressão das massas populares do país, deixando clara a sequência dada à manutenção dos interesses conservadores e elitistas no poder do Estado, agora sob a dissimulada bandeira de uma *Nova República*, materializando a aliança sob “[...] a conciliação entre certos poderosos de ontem e muitos poderosos de amanhã, apenas vislumbrados pelo povo brasileiro” (VIEIRA, 1985, p. 68).

Atuante, o governo Sarney, a todo momento, buscava instituir e articular os interesses antagônicos e irreconciliáveis das classes, intentando propiciar a implementação de sua política econômica, na busca pela coesão ou apaziguamento

das classes no modo de produção capitalista. De acordo com Diniz (1999, p. 97), “[...] as iniciativas nesse sentido não tiveram êxito, em grande parte porque contrariavam o estilo de gestão pública dominante e a natureza fechada do processo decisório”.

Do ponto de vista de Bresser Pereira (1998a, p. 305-306), que foi ministro da Administração e da Reforma de Estado (MARE), no governo de FHC,

Esse pacto havia sido bem-sucedido em seu objetivo maior e específico – restabelecer a democracia no Brasil –, mas fracassou em promover as reformas econômicas necessárias, estabilizar a moeda, retomar o crescimento e promover uma distribuição de renda mais igualitária. Fracassou não só porque a crise deixada pelo regime autoritário era extrema, mas também porque a coalizão política democrática era populista, apostava ainda na estratégia de substituição de importações, patrocinava gastos deficitários e um amplo sistema de subsídios estatais, e acreditava que políticas salariais ingênuas pudessem ser eficazes para promover o crescimento e a distribuição de renda [...]. A Nova República foi estabelecida no Brasil em 1985 com grandes esperanças e aspirações, mas acabou vítima de sua atitude populista.

Neste sentido, pode-se afirmar que o governo Sarney não atendeu aos imperativos da ordem econômica, posto que, como os governos anteriores, enfrentou sérios problemas. O governo passou a conviver com a ameaça da hiperinflação, do endividamento externo, do desemprego e da recessão, todos ocasionados pelas tentativas frustradas de manter sob controle os altos índices de inflação e a incapacidade no trato dos efeitos de medidas impopulares, que levou ao aumento gradual da insatisfação popular com o governo *democrático* (DINIZ, 1999).

A instabilidade política e econômica reforçou a necessidade da implementação de políticas que indicassem a retomada do desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, dentre as ações do governo está a promulgação da Lei nº 7.486, de 6 de junho de 1986, a qual instituiu o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989, o I PND.

O I PND reflete a decisão pela retomada do crescimento econômico, desta vez com clara orientação social. O governo recusa a recessão como alternativa de política econômica. [...] Não se trata somente de evitar novos sacrifícios aos trabalhadores e às camadas mais pobres. A retomada do crescimento, conforme os propósitos deste plano, supõe a gradual recuperação do salário real (BRASIL, 1986, p. 9).

Sob o discurso do resgate da dívida social, a implementação do I PND, propunha assegurar, de forma integral, os direitos fundamentais da população brasileira, garantido a segurança ao trabalho, saúde, Educação, previdência social e habitação (ANTUNES, 1984).

Em relação à Educação, o I PND procurou evidenciar a situação do ensino no país, salientando que cerca de seis milhões de crianças entre 7 e 14 anos encontravam-se fora da escola, a maior parte filhos de famílias com baixa renda, o que enfatizava a dificuldade de acesso em um sistema de baixa qualidade, caracterizado pela desvalorização docente e altas taxas de analfabetismo. Como meta para a superação desse quadro desolador, apontava a necessidade iminente de políticas que promovessem a formação e aperfeiçoamento do magistério (BRASIL, 1986).

Destacava que a Educação Especial e o Ensino Superior estavam nas mãos na iniciativa privada. Sobre a Educação Especial, apontava que,

Não obstante a soma de esforços de setores oficiais e da iniciativa privada, apenas pequena parcela das crianças portadoras de características especiais está, atualmente, recebendo o atendimento educacional a que têm direito, nos desejados níveis de qualidade e quantidade (BRASIL, 1986, p. 61).

Em relação ao Ensino Superior, o documento apontava a escassez de professores nas universidades, o que ocasionava “sérias limitações ao desenvolvimento continuado da pesquisa a escassez de incentivos funcionais à pesquisa e a difícil integração entre a pesquisa e o ensino de pós-graduação e de graduação” (BRASIL, 1986, p. 61).

A partir do diagnóstico sobre a situação da Educação brasileira, o I PND explicitou, de forma programática, sua linha de atuação, as decisões a serem tomadas e as políticas a serem desenvolvidas a partir da criação de vários programas, tendo como objetivos,

Universalizar o ensino de 1º grau; melhorar e ampliar o 2º grau; redimensionar as modalidades supletiva e especial de ensino; estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico; integrar a educação física e o desporto no processo educacional; utilizar recursos tecnológicos para fins educativos e, finalmente, redefinir as competências institucionais no exercício dos encargos públicos constituem objetivos básicos das ações que integram as linhas programáticas da educação (BRASIL, 1986, p. 65).

Em relação às medidas para a Educação, o I PND contava, também, com as diretrizes educacionais do Programa Educação para Todos, elaboradas em 1985, pelo então Ministro da Educação Marco Maciel. De acordo com suas diretrizes, Programa Educação para Todos

Tinha, como proposta central, a universalização do ensino básico no país, sendo “[...] um inadiável compromisso a que a Nação Brasileira não pode faltar: o de enfrentar o desafio de universalizar o acesso à escola, vencer o

analfabetismo e proporcionar um atendimento educativo em crescentes níveis de qualidade” (BRASIL, 1985, p. 5, grifos originais).

O documento deixava explícita a necessidade superar os problemas diagnosticados; contemplar a valorização docente, promovendo a qualificação do quadro de professores; ampliar o acesso ao nível de 1º grau, reordenar a estrutura das instituições de ensino, promover a assistência aos alunos advindos de famílias carentes e promover a eles a distribuição de livros e materiais didáticos e a merenda escolar (BRASIL, 1985).

Entretanto, houve muitas críticas ao I PND e suas ações na Educação brasileira. De acordo com Cunha (2005), o documento nada tinha de inovador e as políticas propostas não levariam a melhorias na Educação. Segundo o autor,

[...] o plano se resumiu na área educacional a elencar os programas que já se encontravam em desenvolvimento pelo governo federal, a que foi justaposto um diagnóstico realizado posteriormente, procurando justificar os programas de que se dispunha [...]. Cada um desses programas continha um número variado de projetos. Um analista desavisado poderia enganar-se com a coerência entre eles, como se fossem corretamente decorrentes de estratégias formuladas previamente. No entanto, se alguma coerência existia no plano, residia menos em sua lógica do que no discurso que pretendia legitimar a coleção de projetos que nasceram e se desenvolveriam em função de rearticulações as mais diversas (CUNHA, 2005, p. 268-271).

Assim e devido à presente instabilidade econômica no governo Sarney, a implementação das políticas para a Educação tornou-se inviável. Diversas foram as tentativas para o controle dos índices de inflação, levando o governo a implantar diferentes planos de estabilização econômica. Dentre estes, o que maior impacto teve, segundo Diniz (1999), foi o Plano Cruzado (1986), o qual foi implementado

[...] objetivando combater a inflação sem reduzir a taxa de crescimento econômico. Representado uma ruptura com a orientação ortodoxa prevalecente na fase anterior, o novo plano propunha medidas heterodoxas de estabilização econômica. O ano de 1986 iniciou-se com uma inflação de 400% ao ano, agravando-se o peso da dívida externa, que alcançou a cifra de US\$104 bilhões, o que configurava uma situação particularmente crítica (DINIZ, 1999, p. 58).

Porém, em julho do mesmo ano, foi lançado o Plano Cruzadinho, como um *corretivo* para o Plano Cruzado. Também na direção das iniciativas de equilíbrio da inflação e da crise econômica lançou-se, em novembro de 1986, o Plano Cruzado II. A inabilidade de alcançar resultado e soluções para o contexto econômico-social, cada vez mais difícil, no país, reforçou a depreciação política e popular da gestão Sarney e dos partidos compreendidos no movimento de *transição* (DINIZ, 1999). No âmbito

político e social, perdurou a implementação dos *pactos*, largamente veiculada pela classe política.

Por outro lado, para a viabilização do governo que se instaurou com o estabelecimento da *Nova República*, colocava-se como necessário, naquele cenário, o desejo de transformações institucionais por meio de uma nova Constituição, entendida, por diversos campos sociais, como condição decisiva da volta à democracia. Como indica Fernandes (2007), a necessidade de uma Constituição é, porém, inerente ao sistema do capital, pois se fundamenta na

Existência de divisões na sociedade, as consequências de uma desigualdade insuperável dentro da ordem social existente. Por conseguinte, o ordenamento constitui um meio que permite conciliar a desigualdade de riqueza, de cultura e de poder com um mínimo de equidade nas relações de classes desiguais ou de cidadãos pertencentes a classes desiguais (FERNANDES, 2007, p. 29).

Sem a estrutura constitucional e seu cumprimento, a convivência das classes se tornaria inviável, porque revoltas e um conflito evidente ou potencial transformariam qualquer relação pacífica irrealizável. Logo, enquanto um recurso que reconheceria como um *novo contrato social* estabelecido entre as elites no âmbito da *Nova República*, a nova Constituição Brasileira de 1988 marcaria a modificação entre um poder ditatorial e um governo democrático (FERNANDES, 2007).

Deste modo, as eleições diretas realizadas na sociedade brasileira, em 1986, elegeram, além dos governadores dos estados federativos, 487 deputados e 72 senadores que formariam a Assembleia Nacional Constituinte, estabelecida oficialmente em fevereiro de 1987 e que seria encarregada pela estruturação da nova matéria da Constituição brasileira (FERNANDES, 2007).

O progresso dos trabalhos de composição do documento constitucional demonstrou controvérsias e diferenças de variadas preferências quanto a sua natureza, com influências das forças conservadoras nacionais, alguma na representação do governo, por meio de acordos políticos intencionadas em desestruturar o desenvolvimento das exigências populares, as quais poderiam ser contempladas na nova Constituição (FERNANDES, 2007).

Denominada *Constituição Cidadã* pelo deputado Ulysses Guimarães, então presidente da Constituinte, a Constituição brasileira foi promulgada em 5 de outubro de 1988, após de 61.020 emendas apresentadas pelos políticos constituintes e mais

122 emendas populares. De acordo com Diniz (1999), a influência da burguesia modernizante na Constituinte ocorreu de forma profunda.

Segundo dados divulgados à época, em contraposição a uma reduzida representação dos interesses ligados à classe trabalhadora (de 3 a 12%, de acordo com os principais levantamentos realizados), os constituintes que exerciam atividades empresariais constituíam 32% da representação parlamentar, elevando-se esta proporção para 45,25% se considerados os deputados com claros vínculos com o setor, apesar de não serem empresários (DINIZ, p. 94-95).

Logo, as contradições que se constataavam no movimento de aprovação ou não do texto da Constituição de 1988 demarcaram as influências de movimentos conservadores, criados para a manutenção de seus interesses de classe. As ações conservadoras presentes no trabalho de estruturação do texto constitucional, após a promulgação da Constituição de 1988, seguiram atacando, especialmente os direitos sociais inclusos à Lei, direitos que são resultados de demandas sociais históricas, as quais vinham se acumulando nas conjunturas de crises anteriores (ANTUNES, 1984).

Em relação à Educação, a Constituição Federal de 1988 a indica como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Além disto, a Constituição mantém o dispositivo relativo à competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e dedica uma seção específica à Educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino, os princípios da

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

A Constituição ainda estatui o princípio da autonomia universitária no Art. 207 e estabelece, pelo artigo 211, o regime de colaboração entre a União, os estados, o



Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas de ensino. Assim, a atual Constituição não apenas sustenta, mas expande os elementos presumidos nas Constituições precedentes. Portanto, a gratuidade, que anteriormente se restringia ao Ensino Fundamental, atualmente é ampliada a todo o ensino público. Em relação à vinculação orçamentária, descrita no Art. 212, elevou os percentuais, passando para 18%, no caso da União; e para 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988).

Outro importante dispositivo do novo texto da Constituição de 1988 diz respeito à elaboração do Plano Nacional de Educação. Assim, de acordo com o Artigo 214,

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade do ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Ao analisar os dispositivos referentes à Educação brasileira na Carta Magna, Saviani (2013) considera que

Os defensores da escola pública podem contabilizar conquistas com o texto aprovado, os ganhos dos adeptos da escola particular foram maiores. Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013, p. 215).

De acordo com Saviani (2013) pode-se, ainda, identificar que, de maneira geral, aquilo que representou avanço para a escola pública não passou a apresentar os efeitos previstos, por ausência de precauções e de prerrogativas para sua execução. Também se pode observar que, em determinadas situações, como se pode explicitar com o princípio da gestão democrática, muitos pontos tiveram sua finalidade invertida.

Como resultado, a gestão democrática indicava as pretensões dos professores de atuação nas decisões, em contraste à sua restrição efetivada pelo



regime autoritário. Contudo, uma vez constituída pela jurisprudência, a gestão democrática assumiu a função de instrumento de manipulação pelos governantes, tendo como finalidade atribuir aos professores a responsabilidade pelas dificuldades do funcionamento das escolas (SAVIANI, 2013).

Ainda em sua análise, Saviani (2013) salienta que a Constituição de 1988 encontra-se, atualmente, estruturada sob muitos arranjos, devido ao grande número de Emendas Constitucionais. Sobre isto, o autor esclarece que,

No campo da educação, cumpre reconhecer que as várias emendas, de modo geral, significaram avanços. No entanto, apesar de se ter avançado também no âmbito das políticas educativas, permanecem ainda fortes limitações, mantendo-se a marca que atravessa toda a história da educação brasileira: a precariedade. Precariedade na infraestrutura e nos equipamentos das escolas, na formação de professores, nas condições de exercício docente, nos baixos salários; em suma, na desídia das autoridades em assumir, na prática, a prioridade conferida à educação no texto da Constituição, nas leis complementares, assim como no discurso que se tornou hegemônico entre os políticos, empresários e em todos os setores que compõem a sociedade. Na verdade, este discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado negando, na prática, o enunciado constitucional da educação como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2013, 221).

Ainda que a Educação tenha tido maior visibilidade e sido contemplada de forma ampla na Carta Magna, a implementação das políticas para a consolidação do exposto em lei foi dificultada, devido aos problemas enfrentados pelo governo. A instabilidade política e econômica permaneceu ao longo de todo o governo Sarney que, no esforço de solucionar a crise instaurada, realizava mudanças no seu ministério e alterações nos aspectos econômicos, recorrendo a ações de estabilização que não lograram êxito em conter o agravamento dos problemas econômicos, os quais se refletiram nos aspectos sociais. Esta insuficiência do governo Sarney em contornar as dificuldades econômicas, associada à incerteza política exaltada pela desconfiança da população, promoveu, no contexto de sucessão, as eleições diretas (depois de mais de vinte anos) previstas para 1989 (ANTUNES, 1984).

Apesar das tentativas de implementar reformas na Educação, as políticas educacionais no período de redemocratização tiveram um caráter de contenção da desconfiança popular no governo Sarney. Formuladas com a intencionalidade e o discurso da redução da precariedade na estrutura das instituições de ensino, no fomento da qualificação da formação e da remuneração docente, elas não obtiveram

sucesso devido à instabilidade política e econômica enfrentada pelo governo, e decorrentes do militarismo (ANTUNES, 1984).

Conforme Diniz (1999, p. 130), nos ajustes políticos em formação, no final dos anos de 1980 e na emergência de possibilidades para a resolução da crise generalizada no país, emergiram, de forma geral, a ênfase em dois projetos de governo: “o caminho da social democracia e o modelo neoliberal”.

Sob o discurso da ruptura com o *velho* (governo Sarney) e apoiado pela elite e a mídia burguesa, Fernando Collor de Mello apontou como forte candidato à sucessão de Sarney, apresentando-se como aquele capaz de acabar com os *marajás* da política nacional. Assim, “em nítido contraste com os demais, o candidato Collor reforçou o apelo do líder solitário, sem conexões com o esquema político existente e sem ligações com os poderosos” (DINIZ, 1999, p. 133). As implicações do governo Collor na Educação e as políticas educacionais são elencadas na subseção a seguir, quando evidenciamos a inserção do neoliberalismo no contexto brasileiro.

## 2.3 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO

Nos anos 1990, a reforma neoliberal foi entendida como a própria política educacional governamental, concretizada por meio de jurisprudência, subsídio de programas governamentais e um conjunto de práticas não governamentais que resultaram em elaborações com a participação e a prescrição de intelectuais advindos de organizações nacionais e internacionais (SHIROMA *et al.*, 2011). No Brasil, por exemplo, enfatiza-se a efetivação de programas de avaliação de resultados do desempenho de alunos e instituições, bem como crescimento de parcerias entre Estado-Sociedade (ALMEIDA JÚNIOR, 2001).

O ciclo de reformas que foram realizadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) teve sua origem ainda na década de 1970, pela presença dos organismos multilaterais no estabelecimento das políticas educacionais, os quais propunham a Educação como método para competitividade e avanço do país na agenda global (SHIROMA *et al.*, 2011). Então, pode-se afirmar que sua influência se fez sentir desde os anos 1980, ainda no governo militar de Figueiredo, ganhando destaque no governo Collor e concretizando-se em 1994, no governo Fernando Henrique Cardoso. Para Anderson (2012), as políticas de concepção neoliberal no Brasil têm origem na abertura da economia para o capital internacional, na

desnacionalização por meio de privatizações por grandes organizações estatais internacionais, experiências de desregulamentação das políticas trabalhistas, dentre outras não menos importantes.

A entrada das nações da América Latina no movimento de adequação ao pressuposto neoliberal ocorreu de modo extremamente disperso, entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. No Brasil ocorreu tardiamente, quando o ajuste já podia ser observado em quase todo o continente (ANDERSON, 2012).

Na maior parte do mundo, nos anos 1990, já se via a ação de implementação em fase mais desenvolvida, além das iniciativas de política externa para os países nos quais as concepções de orientação ideológica neoliberal ainda não estavam completamente absorvidas, como no caso do Brasil. A concepção da globalização do capital e de sua forte crise resultou, também, na análise de uma adequação global em todos os países e em todas as escalas (ANDERSON, 2012).

Ao longo dos primeiros anos da década de 1990, a manifestação do governo brasileiro privilegiava a abertura econômica sob o fundamento de adaptação aos atuais padrões da economia mundial. O neoliberalismo seria, de acordo com o discurso oficial, a única possibilidade de fazer frente ao enfraquecimento do sistema desenvolvimentista. O compromisso de maior desenvolvimento econômico e equilíbrio deveriam ser alcançados, passivamente, de acordo com as exigências determinadas pelo mercado mundial e, desta maneira, o país seria, finalmente, um país de primeiro mundo (ANDERSON, 2012).

Fernando Collor de Mello, legatário de José Sarney, o primeiro presidente civil após a ditadura militar, elegeu-se à presidência do Brasil com um discurso de progresso, livre mercado e abertura comercial. Collor protagonizou um conjunto de práticas que estabeleceram o pacto neoliberal no Brasil, tais como o retorno do Cruzeiro como moeda, congelamento de preços e salários, restrição de contas correntes e poupanças no prazo de 18 meses, corte de servidores e redução de órgãos públicos (ANDERSON, 2012).

Neste cenário, o governo Collor foi conhecido pelo *Plano de Estabilização do Brasil Novo*, de enfrentamento da inflação e tolerância tributária e financeira. No ano de 1989, a inflação passou ao patamar de 1.782,89%, e em 1990, ano da posse de Collor, a inflação alcançou 56% em janeiro, 73% em fevereiro e 84% em março. O Plano Collor referente a março chegou regular a força inflacionária temporariamente; porém, alguns meses depois, a inflação retornou desenfreada e o país entrou em forte

crise. Posteriormente, o insucesso do Plano de Estabilização do Brasil Novo e no decorrer do Plano Collor I, teve início a reestruturação do Estado, estabelecendo o *Programa Nacional de Desestatização* (PND), sob o controle do BNDES. O PND foi um extenso plano de privatização das instituições estatais que, devido à crise, obteve enorme apoio político (ANTUNES, 2004).

O Programa tinha por meta transformar a função do Estado, com a finalidade de acumular processos e capital nas áreas sociais possibilitadas por meio do capital privado, o resgate de aplicações nas empresas e práticas desestatizadas para conter a dívida pública, permitindo ao governo um novo arranjo fiscal e promover a concorrência, no intuito de fomentar o crescimento do valor de bens e serviços concedidos. O cenário de privatizações iniciou com a Petrobrás Mineração S.A. e a Petrobrás Comércio Internacional S.A. (ANTUNES, 2004).

Entretanto, a gradativa vulnerabilidade econômica, os prejuízos dos planos de estabilização, dentre outras muitas razões, ocasionaram o *impeachment* de Collor em setembro de 1992. Seu vice, Itamar Franco, assumiu o governo e em junho de 1993 e designou, como ministro da fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Também no governo de Itamar Franco, as medidas do *Programa de Ação Imediata* (PAI) já previam a diminuição das despesas públicas por meio da redução em investimentos e na preservação de serviços públicos na área social, privatizações de empresas públicas, principalmente da área de siderurgia e geração de energia, entre outras (ANTUNES, 2004).

A eleição de Fernando Henrique, em 1994, ocorreu sob a contribuição e o apoio de Itamar Franco e o compromisso de seguimento do Plano Real, programa econômico adotado no Brasil no início dos anos 1990, que promoveu a consolidação da reforma econômica e o fim da inflação, até então significativamente excessiva. O Plano Real foi desenvolvido pelo próprio Fernando Henrique Cardoso (FHC), em equipe com vários economistas, ao longo de sua função como Ministro da Fazenda no governo de Itamar (ANTUNES, 2004).

De acordo com Antunes (2004), as realizações da prática do receituário neoliberal que ocorreram, lançadas de maneira mais ativa nas ações adotadas ainda no governo de Fernando Collor de Mello, resultaram na abertura para o ajuste neoliberal no Brasil. Na gestão de FHC, essas medidas foram rigidamente reintegradas e desenvolvidas de modo mais racional e sistemático.

O neoliberalismo, iniciado em Collor, de modo aventureiro, encontrava em FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país (ANTUNES, 2004, p. 01).

O governo de FHC tornou-se referência da prática do ajuste neoliberal no Brasil, não só pela época e pelo ambiente mundial e latino-americano no qual se situa seu governo, sobretudo pelos seus empenhos em ver o ajuste plenamente executado. Assim, o governo FHC é reconhecido como o governo brasileiro em que se estabeleceu o padrão de Estado Mínimo e de governo gerencial, com toda a força da sua fórmula e com realizações basilares para tal objetivo. É sabido que, já nos governos precedentes ao de FHC, há diferentes registros objetivando ajustes neoliberais e sua implementação, tal como no governo precedente de Collor, que se elegeu com uma clara manifestação de apoio ao progresso, ao livre mercado e à abertura comercial (ANTUNES, 2004).

Foi no estabelecimento do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), já no início do governo FHC, que se permitiu avançar significativamente nos arranjos do Estado brasileiro, estabelecendo e estimulando, de uma vez por todas, o tom dos ajustes neoliberais. No MARE, desde sua formação e sob o comando de Bresser Pereira, foi possibilitada a instituição do Estado Mínimo no Brasil por meio de um conjunto de práticas de governo, seguindo as indicações estabelecidas pelo *Consenso de Washington*<sup>10</sup>:

O assim chamado Estado Mínimo caracteriza-se ao assumir a normalização e a avaliação das políticas públicas, descentralizando as tarefas relacionadas à implementação dessas políticas, sendo implantado no Brasil a partir das orientações do consenso de Washington, cujo discurso está presente nas diretrizes para a reforma do Estado, estabelecidas no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, sob responsabilidade do ministro para a reforma do Estado Bresser Pereira, em 1994 (COSTA, 2013, p. 88).

As recomendações apresentadas ao longo das reuniões que resultaram no *Consenso de Washington* possuíam, como aspectos gerais, a abertura econômica e comercial, a prática da economia de mercado e o equilíbrio fiscal da macroeconomia. Estes aspectos se efetivavam em termos de práticas, como o controle fiscal, em que o Estado teria que produzir mediante uma relevante redução de despesas e, em consequência, reduzir ou suprimir seus encargos, e, também realizar uma severa

---

<sup>10</sup> Realizado em 1989 na cidade norte-americana de mesmo nome, foram estabelecidas as recomendações visando ao aprofundamento e/ou à implementação da perspectiva de desenvolvimento neoliberal aos países da América Latina, constituindo-se em receituário do *ajuste neoliberal* para esses países (COSTA, 2013).

retenção de custos e de pessoal, além de estabelecer uma reforma tributária, onde os governos reorganizassem seus processos de recolhimento de recursos, gerando a redução de impostos pagos por empresas. Ainda, enquanto proposta, incluía a privatização de instituições estatais com a clara finalidade de assegurar o controle do mercado sobre a economia (ANTUNES, 2004).

Desta forma, o *Consenso de Washington* estabeleceu-se como um modelo para a fixação dos pressupostos neoliberais no continente americano, que deveria se submeter a esse ideário com o auxílio da influência de governos, como o dos EUA; e pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). As normas decorrentes do modelo logo foram implementadas e, ao longo da década posterior, refletiram-se em inúmeras políticas de governos latino-americanos e, em particular, no brasileiro. Assim,

[...] ministro da reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso - Luiz Carlos Bresser Pereira - fundamentou uma série de mudanças que adequaram o Estado brasileiro ao modelo de Estado Mínimo Neoliberal (COSTA, 2013, p. 100).

Os planos e as concepções apresentados por Bresser Pereira no caderno MARE seguem os princípios gerais e as disposições neoliberais contidas no *Consenso de Washington*. No início, Bresser Pereira buscou dar entendimento às raízes da exigência do que ele chamou de *grande tarefa política dos anos 90*, a reforma do Estado. Em um contexto mundial de forte instabilidade, de acordo com Bresser Pereira,

A grande tarefa política dos anos 90 é a reforma ou a reconstrução do Estado. Entre os anos 30 e os anos 60 deste século, o Estado foi um fator de desenvolvimento econômico e social. Nesse período, e particularmente depois da segunda guerra mundial, assistimos a um período de prosperidade econômica e do aumento dos padrões de vida sem precedentes na história da humanidade. A partir dos anos 70, porém, face ao seu crescimento distorcido e ao processo de globalização, o estado entrou em crise e se transformou na principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de inflação que, desde então, ocorreram em todo o mundo (BRESSER PEREIRA, 1998b, p. 49).

Bresser Pereira baseava sua posição a partir da compreensão de que a função histórica do Estado de Bem-Estar Social já tivera sido atingida e agora não mais havia finalidade, pois, além de não mais proporcionar o crescimento e o desenvolvimento econômico, convertera-se em uma enorme barreira ao crescimento e desenvolvimento do Estado. Isto significa que, para Bresser Pereira, o Estado de



Bem-Estar foi necessário na superação do Estado Liberal previamente definido, mas que, naquele momento, um novo Estado exigia ser desenvolvido (BRESSER PEREIRA, 1998b).

Também, para o ministro, tal Estado teria que ser dirigido por uma gestão pública visivelmente gerencial, a qual cederia a oferta de serviços sociais, como saúde e Educação, para o que Bresser Pereira chamou de organizações públicas não-estatais e que, ainda estando custeadas por meios públicos, se constituiriam como de direito privado e controladas por instituições da sociedade civil – que, em última instância, significava a sua privatização. Desta forma definiu, então, um modelo de partilha de interesses entre o Estado e a iniciativa privada, no que concerne aos serviços sociais (BRESSER PEREIRA, 1998b).

De acordo com Bresser Pereira (1998a), o Estado não seria capaz de se manifestar plenamente descomprometido com as demandas sociais, tal como o princípio liberal clássico. Porém, não seria capaz ser rígido e paternalista como o Estado de Bem-Estar do Século XX, tornando-se necessária uma nova compreensão, uma alteração, que seria a soma dos dois. Assim, o Estado é estimulado a transferir os serviços sociais mais fundamentais para instituições não estatais.

Nossa previsão é a de que o Estado do século vinte e um será um Estado Social-Liberal: social porque continuará a proteger os direitos sociais e a promover o desenvolvimento econômico; liberal, porque o fará usando mais os controles de mercado e menos os controles administrativos, porque realizará seus serviços sociais e científicos principalmente através de organizações públicas não-estatais competitivas, porque tornará os mercados de trabalho mais flexíveis, porque promoverá a capacitação dos recursos humanos e de suas empresas para a inovação e a competição internacional (BRESSER PEREIRA, 1998b, p. 59).

Para a emergência desse novo Estado no Brasil, Bresser Pereira indica, antes, a necessidade de um delineamento da dimensão do Estado com privatizações, publicizações e terceirizações. A primeira seria a transferência rigorosamente dita de uma empresa ou serviço estatal para a iniciativa privada. A segunda seria a delegação das atividades fundamentais para empresas e instituições não estatais, mas ainda financiadas por dinheiro público. Por fim, a terceira seria o acordo de prestadoras de serviços na realização deles no próprio aparelho estatal, por meio de contratos (BRESSER PEREIRA, 1998b).

No Brasil, esse conceito de reestruturação de Estado, externalizado nos documentos de Bresser Pereira, efetuou-se em práticas políticas e ideológicas no contexto do governo federal, estimulando o completo desmonte de serviços públicos



e a ocorrência de privatizações nunca vistas, conduzindo a um processo de precarização dos serviços públicos, em específico na Educação (COSTA, 2013).

O método teórico-ideológico principal no qual o Governo FHC se apoiou para a reestruturação gerencial do Estado brasileiro foi formado pelas propostas de Bresser Pereira. Além dessa cooperação, Bresser Pereira ainda realizou projetos delineadores de implementação da tal reforma por meio de várias políticas, demonstrando uma evidente adesão ideológica ao projeto neoliberal para o Brasil (COSTA, 2013).

Em relação ao apoio jurídico, o instrumento legal que integrou as realizações da reestruturação gerencial do Estado brasileiro, em desenvolvimento naquele período, foi a aprovação da Lei Complementar 101 de 4 de maio de 2000, a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). A Lei representa exatamente as normas de *ajuste* estabelecidas para o Brasil, como no modelo do custo com pessoal, entre outros. Define uma direção, no sentido de retração do Estado para a redução de despesas com pessoal, folha de pagamento e similares, com a fixação de limites nos percentuais de custo com pessoal. Promove o emprego terceirizado e dificulta os contratos trabalhistas de forma direta, além de incorporar, no cômputo dos custos com pessoal, os gastos com previdência social, aposentadorias e pensões (ANTUNES, 2004).

A Educação teve função fundamental nesse desenvolvimento de (des)regulação neoliberal. A produção precisava da competência profissional dos trabalhadores, atribuindo-se mecanicamente ao ensino o condão de sustentação da competitividade no período. A grande documentação internacional derivada de principais organizações multilaterais transmitia este ideário por meio de descrições, estudos e planos, considerados adequados a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à economia quanto à Educação (SHIROMA *et al.*, 2011).

Sobre a presença dos organismos internacionais nas políticas educacionais, evidencia-se que o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU) são os grandes interlocutores do programa brasileiro. Enfatiza-se, também, que estes organismos estabeleceram o fluxo da reformulação econômica e da globalização no Brasil e na América Latina, destacando um ambiente de mercantilização e privatização da Educação (DOURADO 2007; 2009).

Como o efeito destas e de outras propostas, fizeram-se presentes, no período, um quadro de estudos e trabalhos de referenciais e medidas no espaço da Educação. Com vistas a garantir o acesso e a permanência, os recursos designados às escolas

e à adesão às tecnologias de informação e comunicação, emergiram programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Bolsa Escola, TV Escola, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e as Diretrizes Curriculares para o ensino de 3º grau, com a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior, elaborados pelo Ministério da Educação (DOURADO 2007; 2009).

O governo também privilegiou a prática de dinâmicas de cunho avaliativo, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO). Foram implementados os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de promover uma determinada *autonomia* das escolas. Convém dar ênfase à normatização da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº. 9.394, de 1996) e à sanção daquilo que viria se tornar a fundamental marca resultante da nova lei de Educação, o novo Plano Nacional de Educação - Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (SHIROMA *et al.*, 2011).

Na estruturação e na promulgação da LDB, de acordo com Krawczyk e Vieira (2008), os dilemas circularam em torno da limitação da função do Estado, das atribuições da União e das demais instâncias governamentais na definição de um sistema nacional de Educação. A promulgação da LDB (em 1996) esboça a ambição dos organismos internacionais e de alguns estados e municípios ligados com as concepções do Governo Federal e dos donos de escolas privadas.

A forma com a qual FHC operou as políticas neoliberais no Brasil, sobretudo ao longo do seu segundo mandato, adequado ao problema econômico internacional, o crescimento da pobreza, do desemprego, além da alta geral dos custos, provocou grande descontentamento com o governo e aumentou a reação de grandes esferas da classe trabalhadora. O enfraquecimento da popularidade do governo foi alto e a oposição, concentrada predominantemente na atuação do Partido dos Trabalhadores (PT), movimentos sociais e sindicatos, direcionavam este processo (SADER, 2013).

Desfavorável à prática de um Estado gerador de desenvolvimento econômico interno e garantidor dos benefícios sociais, FHC procurou desarticulá-lo, reduzindo-o ao Estado mínimo, em benefício da centralidade do mercado. Desregulamentou a economia, fomentou a precarização dos vínculos trabalhistas, privatizou o patrimônio

público e subordinou a política externa aos princípios dos norte-americanos (SADER, 2013). Por conseguinte,

O neoliberalismo no Brasil promoveu dois fenômenos centrais, ambos negativos: a financeirização da economia e a precarização das relações de trabalho. A desregulamentação liberou os capitais dos seus entraves e eles buscaram no setor financeiro, maciçamente, as melhores formas de maximização dos lucros. Os investimentos especulativos se tornaram muito mais atraentes do que os produtivos, gerando uma brutal transferência de renda de uma esfera para a outra. O Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento (SADER, 2013, p. 138).

Desta forma, sob instabilidade econômica e aumento gradativo da pobreza e precarização social, o país deu início a um período de redirecionamento em sua organização política, processo que iniciou em 2002, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, o Lula, figura pública identificada com os trabalhadores e com as lutas sindicais, e prolongou-se até 2016, com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. A chegada de Lula ao Palácio do Planalto gerou uma grande expectativa nos setores organizados que combatiam, durante toda a década de 1990, a aplicação do *ajuste* neoliberal no Brasil (SADER, 2013).

De acordo com Sader (2013), Lula procurou seguir, em princípio, pelos meios de menor barreira e máxima vulnerabilidade do neoliberalismo. Concedeu preferência às políticas sociais (enquanto o neoliberalismo estabeleceu o absolutismo da economia) e aos programas de concentração regional (enquanto o neoliberalismo favoreceu o livre-mercado e os acordos com os Estados Unidos). Priorizou a geração de políticas sociais visando a reparar as precárias condições sociais históricas e fortalecidas no governo FHC. Ainda cabe destaque

A inviabilização da área de Livre Comércio das Américas (Alca), um bloco econômico regional do qual o Brasil e os Estados Unidos eram os principais elementos, marcaram a ruptura com a herança neoliberal e se tornaram eixos estratégicos da alternativa pós-neoliberal (SADER, 2013, p. 140).

No início de seu governo, Lula instituiu um quadro econômico conservador e assumiu padrões preventivos, um forte arranjo fiscal com a finalidade de impedir as ameaças inflacionárias e de dispersão de capital. Também organizou uma reestruturação regressiva da previdência e uma inofensiva reforma tributária, na perspectiva de acalmar os investidores e proporcionar a reconquista dos investimentos (SADER, 2013).

O âmbito político concentrou-se entre o governo e seu padrão econômico-social, com suas políticas de aproximação regional e um Estado gerador de desenvolvimento econômico e garantidor dos direitos sociais. Seus opositores procuraram invalidar suas ações e, por meio da grande mídia, investiram em acusações de imoralidade contra o governo. Entretanto, “a polarização não poderia ser mais favorável ao governo, que se beneficiou das grandes transformações sociais que promoveu para alcançar índices inéditos de aprovação popular” (SADER, 2013, p. 141).

A organização de oposição ao neoliberalismo, desta forma, ocorreu pela definição do governo em privilegiar as políticas sociais e a reinserção internacional do Brasil. O primeiro ponto transformou o aspecto social do país; e o segundo, a posição do país na economia mundial. A instabilidade de 2008 estabeleceu a função eficaz do Estado, com políticas anticíclicas que possibilitaram suportar os efeitos recessivos que decorreram dos países do núcleo do sistema capitalista (SADER, 2013).

Por mais que o modelo neoliberal siga dominante em escala mundial e nosso próprio país ainda sofra os reflexos das transformações regressivas realizadas pelos governos neoliberais, os governos do Lula e da Dilma nos colocaram na contramão das tendências mundiais. Esses governos de resistência se construíram como respostas anticíclicas às tendências recessivas do centro do capitalismo. Conseguiram resistir à recessão, mas tiveram de se adaptar aos retrocessos impostos pelo neoliberalismo: a desindustrialização, o protagonismo de exportador primário, uma sociedade fragmentada, as ideologias consumistas (SADER, 2013, 141).

No âmbito educacional, o plano de governo que conduziu Luiz Inácio Lula da Silva à presidência da República foi intitulado *Uma escola do tamanho do Brasil*. Depois de mais de uma década de arranjos neoliberais na continuidade de mais de vinte anos de ditadura militar, grandes eram os desejos por justiça social e democracia. Assim a Educação, vista pela esquerda como um direito social fundamental ao gozo de demais direitos, situava-se no núcleo do debate. De acordo com Gentili e Oliveira (2013, p. 254, grifos dos autores),

A educação não era apenas reconhecida como uma política pública fundamental para a construção da democracia, um discurso que o governo de Fernando Henrique Cardoso afirmava defender, porém no marco de um intenso programa de ajuste estrutural, privatizações e alta concentração de renda. A educação era entendida como um bem público necessário para a ampliação de uma esfera de direitos historicamente negada ao povo brasileiro. Construir uma escola “do tamanho do Brasil” significa instituir no país um espaço público promotor de justiça social, direitos cidadãos, participação e igualdade. Uma escola cada vez mais democrática em uma nação que fosse mesmo de todos os brasileiros e brasileiras, não daqueles que dizem interpretar suas necessidades e nunca governaram em seu nome.

Ao longo de seus dois mandatos, a Educação como política social passou por relevantes transformações que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas transformações foram originadas em ações complexas, às vezes contraditórias ou, ainda, divergentes. Seja como for, em pouco mais de dez anos, relevantes feitos foram efetivados para desenvolver e garantir o direito à Educação, sobretudo no que concerne à expansão da Educação Básica e no avanço da democratização do acesso ao Ensino Superior (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Na Educação Básica, vale salientar a expansão da obrigatoriedade escolar, por via da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que modificou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição Federal brasileira, determinando a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica para os indivíduos entre quatro e dezessete anos de idade. Isto abrange incluiu a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, propiciando, além disto, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram possibilidade na idade adequada (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

Análoga, merece relevância a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, em novo entendimento ao § 5 do artigo 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Por meio dessa emenda, o governo instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb). A iniciativa foi regulamentada pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, e depois, pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

Esse fundo, com duração prevista para catorze anos, representou uma importante ampliação em relação ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por estabelecer e compreender o financiamento das três etapas constitutivas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essas duas medidas, promovidas a partir de alterações significativas na Constituição Federal, contaram com atuação decisiva do governo federal (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Como resultado de tais transformações, após décadas de conflitos constantes em busca de sua valorização, os docentes de Educação Básica no Brasil alcançaram um essencial avanço, com a instituição do Piso Salarial Profissional nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008).

A instituição do PSPN, ainda que em patamares muito baixos, representou o reconhecimento dos docentes como profissionais que desempenham importante papel na sociedade brasileira, obrigando os 26 estados da federação e o Distrito Federal, bem como os 5.564 municípios existentes, a pagar um mesmo valor mínimo para os que ingressam ou atuam na educação básica pública. A instituição do PSPN recupera e reforça, ainda, a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 255).

Ao longo de seus dois mandatos, o presidente Lula procurou, também, produzir políticas de expansão do acesso ao Ensino Superior. Sob a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad, a primeira medida mais resoluta neste sentido foi a elaboração do Programa Universidade para Todos (Prouni), por meio da Lei nº 11.096/2005, que possibilita bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de Ensino Superior a estudantes brasileiros de baixa renda (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

A significativa ampliação das possibilidades de acesso ao Ensino Superior para pessoas mais carentes ocorreu, em boa dimensão, assegurada por meio de um progresso socialmente mais equânime das vagas disponíveis nas universidades privadas, das quais a expansão foi resultado das políticas de mercantilização educacional promovidas ao longo de o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Em suma, o Prouni foi uma iniciativa do governo Lula que, embora muito criticada por alguns setores, contribuiu para democratizar e dinamizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade privatizadora e desregulamentadora do governo FHC. Ainda com suas limitações, o Prouni não fez outra coisa senão dotar de sentido público e social um segmento do sistema educacional marcado por prebendalismo, especulação, baixa qualidade, interesse de lucro e falta de controle estatal (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 257).

Outra medida do governo Lula ligada à expansão da Educação Superior foi a elaboração do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das universidades Federais (Reuni), que teve como objetivo central expandir a entrada e a permanência dos estudantes nas instituições universitárias federais. O programa foi estabelecido pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, estabelecendo uma das realizações que constituem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Suas iniciativas contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas orientadas a diminuir as desigualdades sociais e educacionais no país (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 257).



Digno de destaque e elaborado no segundo mandato do presidente Lula, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, constitui-se na reunião de dezenas de programas, que abarcam da Educação Básica ao Ensino Superior. A instauração do PDE veio junto à elaboração do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), um indicador de qualidade na Educação que mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de 0 a 10.

O índice, elaborado pelo Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio teixeira (Inep), pretendeu mostrar as condições efetivas de ensino no Brasil, estabelecendo uma meta a ser atingida até 2022: a fixação da média 6 na educação básica brasileira, equiparando-se ao resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>11</sup> (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 260).

A partir da avaliação dos indicadores do Ideb, o MEC concedeu assistência técnica e financeira aos municípios com índices insatisfatórios de qualidade de ensino. O incentivo de recursos foi praticado quando da aderência ao Compromisso todos pela Educação e da organização do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por intermédio do PAR, “o governo federal presta assistência técnica e apoio a os municípios, buscando estabelecer parcerias para melhorar a qualidade do ensino” (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 260).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no ano de 2007, visando ao estabelecimento de critérios e padrões para permitir o monitoramento do sistema de ensino brasileiro. Segundo Trojan (2016), este índice está relacionado à implantação de um sistema nacional de avaliação externa, realizado no âmbito das reformas de 1990, sob os moldes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) promovido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, “os sistemas nacionais de medição e avaliação do rendimento escolar foram criados em todos os países da região, com exceção de Cuba, como peça-chave da nova gestão e do novo papel do Estado” (TROJAN, 2016, p. 59).

O IDEB compõe-se de indicadores criados a partir de dados sobre o fluxo escolar (aprovação e evasão escolar), levantados pelo Censo Escolar e sobre a média

---

<sup>11</sup> O Pisa é destinado à avaliação de estudantes de quinze anos de idade, abrange os domínios de leitura, matemática e ciências, em uma apreciação ampla de conhecimentos, habilidades e competências inseridas em diversos contextos sociais, sendo aplicado a cada três anos.



obtida nos testes de desempenho estudantil de Língua Portuguesa e Matemática, levantados na Prova Brasil (FERNANDES, 2011). Sobre este modelo de avaliação, advertimos que:

Os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. [...] os testes associam à sua função de medir, o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo (FREITAS, 2011, p. 10).

Ainda de acordo com Freitas (2014a, p. 1), tais avaliações podem ser válidas quando têm, como finalidade, “[...] colocar em cheque não a escola ou o aluno, mas sim os governos e seus planos de educação. Avaliação de larga escala se faz para avaliar as políticas públicas e não as escolas”.

De acordo com Paschoalino e Fidalgo (2011), determinar níveis de qualidade associados ao desempenho em provas padronizadas levam a diagnósticos limitados e, muitas vezes, errôneos em relação à realidade escolar. O indicador estabelece médias de referência que consideram o êxito ou insucesso no processo de ensino que as redes obtêm, determinado o avanço esperado para a avaliação seguinte. Esta dinâmica de classificação e a pressão pelo atingimento da média estipulada provocam a competição entre as instituições de ensino, na busca por melhores resultados. Adotam-se, nas escolas, os valores empresariais de organização e gestão pragmática, visando à obtenção dos melhores índices no IDEB. As implicações deste modelo são evidenciadas no foco dado pelas escolas aos modelos avaliativos classificatórios e excludentes. Deste modo,

As políticas de avaliação centralizada esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. [...] Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas (FREITAS, 2014b, p. 48).

Em consonância com esse processo, o PAR, instrumento de planejamento das políticas educacionais é definido como “o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das

metas do Compromisso [Todos Pela Educação]<sup>12</sup> e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007a). Concebido pelo MEC como processo de planejamento, é dividido em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007a).

Entretanto, em que pese sua intencionalidade para desenvolvimento da Educação no contexto das redes de ensino e das escolas, como processo de planejamento da eEducação, o PAR não foge do caráter normativo, tecnocrático e centralizador (SOUSA, 2011). De acordo com Sousa (2011, p.10),

Como instrumento de planejamento das políticas educacionais para estados e municípios, o PAR não rompe com os velhos problemas da prática do planejamento da educação no Brasil. Esse plano também não tem se mostrado capaz de garantir em plenitude a participação popular nos processos de planejamento e gestão da educação. Como instrumento de planejamento o PAR homogeneiza a imensa e diversificada realidade educacional brasileira com necessidade e potencialidades as mais diversas. Dessa forma o PAR transforma-se na prática em mais um instrumento de planejamento de redes de ensino com forte viés gerencial e regulatório.

Simultaneamente a essas medidas, nos últimos anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reestruturou as diretrizes para a Educação Básica, compreendendo que o tratamento à diversidade no sistema educacional implica complexa estabilidade entre a flexibilidade curricular e o cumprimento às demandas de todos os cidadãos brasileiros. Foram aprovadas as Diretrizes Curriculares nacionais (DCN) para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Ensino Médio e para a Educação Profissional e Técnica de nível médio (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

No governo do presidente Lula, o governo federal elaborou políticas que ampliaram os direitos e benefícios aos profissionais da Educação, ainda que de forma tímida e fazendo concessões aos interesses privados (como é o caso do Movimento Todos pela Educação). Como avanço, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional nº 11.738/2008, a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e do Profuncionário são políticas elaboradas ao longo do governo Lula, visando à valorização dos profissionais da Educação. Assim,

---

<sup>12</sup> Compromisso Todos pela Educação: Organização sem fins lucrativos criada em 2006 por empresas privadas com o propósito “Melhorar o Brasil impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica”. Estabeleceu parceria com o MEC, que incorporou suas propostas pelo Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

Por meio do Decreto n. 6.755, de janeiro de 2009, o MEC instituiu a política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente. Coube à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes) a responsabilidade pela indução, pelo fomento e pela avaliação dos cursos no âmbito do Parfor. O Parfor é apresentado como “resultado de um conjunto de ações do MEC, em colaboração com as secretarias de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de educação superior neles sediadas, para ministrar cursos superiores gratuitos e de qualidade a professores em exercício das escolas públicas sem formação adequada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) de dezembro de 1996”. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013).

No transcorrer dos dois mandatos do presidente Lula, ocorreram realizações essenciais, do ponto de vista de políticas regulares para a Educação (OLIVEIRA, 2009). Entretanto, como aponta Oliveira (2009), críticas são pertinentes em relação a alguns aspectos do campo educacional. Neste sentido, foram adotadas políticas que regulam a relação entre a promoção dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional, justificada nos princípios de performance educacional dos países da OCDE é um exemplo.

A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

No ano de 2010, Dilma Rousseff venceu as eleições e sucedeu a Lula na Presidência da República, no sendo a primeira mulher a ocupar o cargo no Brasil (OLIVEIRA, 2009). Em 2011, como assinala Saviani (2018), a elaboração do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), sem dúvida, é a política mais relevante do primeiro mandato de Dilma Rousseff, compreendendo a Educação Profissional e Tecnológica.

O referido programa foi instituído em 26 de outubro de 2011 mediante a sanção da Lei n. 12.513 pela presidenta Dilma Rousseff, tendo como objetivo oferecer cursos de educação profissional e tecnológica para a população, de forma gratuita, para trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social, com direito a auxílio alimentação, auxílio transporte e material escolar. Para tanto se propôs a expandir a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) prevendo uma série de subprogramas, projetos e ações de assistência técnica e financeira (SAVIANI, 2018, p. 301).

Ainda no ano de 2011, finalizou a data limite para cobertura das metas do PNE 2001. Entretanto, não apenas não foram atingidas as metas propostas, como o novo Plano Nacional de Educação só foi aprovado no final do seu mandato, por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A reeleição da presidenta nas eleições de outubro fortaleceu a expectativa de seguimento às políticas educacionais em curso. Entretanto, como salienta Saviani (2018, p. 302), “com a aprovação do novo PNE, que finalmente incorporou a meta de 10% do PIB para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação”, uma forte crise política e institucional levaram à perda do mandato da Presidenta Dilma Rousseff, conduzindo ao poder seu vice, Michel Temer.

O golpe à democracia foi deflagrado pela mídia e por mobilizações de ruas organizadas por lideranças e grupos conservadores, concretizado por processo duvidoso no âmbito parlamentar e consubstanciado pela omissão do judiciário frente às ilegalidades do impeachment (NOBRE, 2017, p. 431).

Instaurando um governo antipopular, Michel Temer passou a atuar sob o autoritarismo burocrático que lhe conferiu o poder. Por meio de medidas provisórias, o que inviabilizou a participação popular nas decisões políticas do país, Temer institucionalizou e implementou políticas que afetaram o quadro econômico e político, sendo a Educação um dos setores mais prejudicados (ORSO, 2017), favorecendo o capital.

Dentre as medidas, destacamos primeiramente a Projeto de Emenda Constitucional, inicialmente PEC nº 241, que se transformou na Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o congelamento dos gastos para os próximos 20 anos, tendo como base o orçamento de 2016, apenas acrescido da inflação de cada ano. Esse congelamento ataca todas as áreas, sem discriminação ou ressalva. Analisando o contexto, Orso (2017, p. 56), situa que

Nem mesmo as piores ditaduras do planeta ousaram congelar investimentos/salários por 20 anos. [...] Temer foi capaz de superar o próprio governo Fernando Henrique, de triste memória. Nunca antes um governo se atreveu atacar os trabalhadores com tanta fúria, desfaçatez, cinismo e descaramento como Michel Temer. Enterrar finalmente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), criada em 1943 e o que resta da constituição de 1988, é a meta.

Temos, ainda, a Reforma do Ensino Médio que, instituída sob a Lei nº 13.415/2017, altera a carga horária (de até 1200 horas, restando 200 horas para

formação específica), a oferta para tempo integral, formação por meio de itinerários formativos (linguagens, matemáticas, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional), e a atuação docente por parte de profissionais sem formação específica ou didático-pedagógica, com notório saber.

Assim, somadas e articuladas, as medidas representam não uma regressão à Educação Tradicional, pois, ela valorizava os professores, os conteúdos e a escola; nem à escola nova, que valorizava o papel ativo dos alunos. Voltamos a um tecnicismo piorado, pois, apesar de representar um verdadeiro desmonte da escola, ao menos defendia a neutralidade científica. Agora, ao contrário, a despeito de supostamente valorizar a ciência, ataca as ciências humanas e partidariza a educação. [...] Mistura tecnicismo, escolanovismo, educação tradicional, positivismo e transforma tudo no pior ecletismo e pragmatismo, ao sabor melhor estilo golpista (ORSO, 2017, p. 63-64).

A análise proposta neste capítulo possibilitou a percepção da política educacional como instrumento de construção e reconstrução da hegemonia no decorrer dos períodos históricos analisados. A partir da concepção de Estado ampliado compreende-se, ao analisar o contexto brasileiro, que a sociedade civil é, assim como conceitua Gramsci, o espaço de disputa pela hegemonia (GRAMSCI, 2002)

De acordo com Gramsci,

o Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal (GRAMSCI, 2002, p. 42).

Na busca pela implementação de seu projeto de sociedade, o governo militar recorreu a uma forma de fomentar e disseminar sua ideologia e modelar a sociedade brasileira aos seus interesses. Além do poder coercitivo e sob a influência internacional, o governo militar fez da Educação seu mecanismo de disseminação hegemônica, a partir da Teoria do Capital Humano, procurando, por meio das políticas reformistas da lei nº 5.540/68 no Ensino Superior, e da Lei 5.692/71 na Educação Básica, implantar um ensino tecnicista, assemelhando a Educação ao processo fabril, padronizado e fragmentado (SAVIANI, 1999).

Com o processo de transição do governo militar à redemocratização, as diversas reestruturações na economia e a instabilidade política herdada do regime fizeram, do governo Sarney, a porta de entrada para o neoliberalismo no país. A política educacional, nesse contexto, serviu de contenção da insatisfação que fomentava a pressão popular, e as estratégias no campo educacional estavam

alinhadas às questões de precariedade social, em sua maioria, limitando-se à distribuição de materiais didáticos e merenda escolar (CUNHA, 2005).

É preciso enfatizar o destaque dado à Educação na nova Constituição Federal de 1988. O documento assinalou a garantia da Educação como direito subjetivo de caráter público e gratuito, a autonomia universitária e a gestão democrática. Entretanto, em relação deste último ponto,

Se, de um lado, possibilitava ao Estado um compromisso explícito com as reais necessidades das classes populares, de outro desestimulava suas iniciativas de organização, na medida em que transformava reivindicações legítimas em concessões. Dito de outro modo, na medida em que mantinha o controle sobre a população, o Estado fortalecia sua feição democratizante (CUNHA, 2005, p. 396).

Assim, as políticas educacionais no governo Sarney, conhecido como período de redemocratização, restringiram-se à atuação do Estado na manutenção da coesão social, assegurando o processo de continuidade de antagonismo de classes, sendo evidentes as tensões no campo econômico, político e social (CUNHA, 2005).

Nos anos 1990, o campo educacional brasileiro passou a ser impactado diretamente pela frequente ação de agentes internacionais. Mesmo não sendo recente essa influência e já constatada no período ditatorial, os organismos internacionais ampliam seu espaço, tendo o caminho aberto para a sua concepção de Educação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 42), esse processo está relacionado “à recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal”.

Sob a influência neoliberal dirigida por órgãos como o Banco Mundial, os governos brasileiros, especialmente o de Fernando Henrique Cardoso, instituem suas políticas de reestruturação dos serviços públicos sob os pressupostos neoliberais da eficiência e da equidade. Este processo é sentido por meio de reformas que fortalecem a atuação do setor privado, na oferta da Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Com a consolidação do Estado neoliberal no Brasil, as políticas educacionais, para adaptar o ensino aos pressupostos neoliberais, foram estruturadas priorizando quatro princípios, “o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e avaliação institucional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 43). Além disto, com o foco no estabelecimento do Estado Mínimo, FHC fomentou a terceirização do ensino a instituições privadas e ao Terceiro setor.



Sendo assim, os impactos da reforma neoliberal puderam ser vistos no currículo da Educação brasileira. Compreendendo, a partir de Sacristán (2000, p. 55), que o currículo “costuma refletir um projeto educativo globalizador, que agrupa diversas facetas da cultura, ao desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais, etc.”, com a promulgação da LDB 9.394/96, o ensino passou a estar condicionado a partir do estabelecimento de diretrizes que norteiam os conteúdos mínimos garantidores da formação básica. Essa *orientação*, que pelos sistemas de ensino, passou a ser vista como regra a ser seguida, caracteriza a Educação brasileira sob o viés da racionalidade técnica prescrita na agenda neoliberal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

É possível perceber que a política estatal, e em específico a política educacional na década de 1990, não priorizou a transformação social, pois, de acordo com Severino (2000, p. 71), neste contexto, a “sociedade brasileira, ainda sob o império da formação econômica capitalista, o núcleo substantivo de todas as relações sociais é a relação produtiva”. Entretanto, Severino (2000) ressalva que, por mais que a Educação esteja a serviço dos pressupostos neoliberais, mascarando a precarização social e o antagonismo de classes, ela pode possibilitar, também, o arrefecimento de injustiças sociais, a partir do momento em que a população seja levada a desmascarar suas contradições.

A política econômica e educacional do governo FHC, sob as determinações neoliberais, proporcionou o agravamento dos problemas sociais e educacionais no país. A pobreza e marginalização, o aumento da taxa de desemprego e as taxas de evasão escolar e analfabetismo deixaram exposta a direção do governo, especificamente na Educação (SADER, 2013).

A busca pela superação das injustiças sociais e a implementação de políticas sociais e educacionais visando à correção da dívida histórica com a classe trabalhadora foi enfatizada, no princípio do século XXI, com o início dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Sobre os pressupostos neoliberais ou do pós-neoliberalismo, como pontua Sader (2013), ainda que ressalvas sejam necessárias, como a forte aproximação do empresariado no campo educacional por meio das parcerias público-privadas em evidência nos governos Dilma Rousseff, a política educacional teve destaque na promoção do equilíbrio social, na ampliação do acesso e garantia de permanência no Ensino Superior (SADER, 2013).



O que evidenciamos nesse processo é a característica dialética das políticas educacionais no contexto brasileiro, “isso significa que são produtos humanos, expressando, conscientemente ou não, vontades de classes e grupos sociais em conflitos, que configuram e contrapõem forças sociais” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 31).

Considerando o pressuposto epistemológico de análise aqui proposto, compreendendo a Educação como instrumento de hegemonia na busca pelo consenso, percebe-se que a Educação e a política são fenômenos inseparáveis e que, no Brasil, as políticas educacionais são caracterizadas como o fio “condutor de posicionamentos ideológicos marcados por projetos societários em disputa” (SANTOS, 2014, p. 447).

A partir deste entendimento, no capítulo a seguir procuramos evidenciar as disciplinas Estrutura e Funcionamento de Ensino e Política Educacional no contexto de transformação, estruturação e reformas do Estado brasileiro.

### **3. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino (EFE) e Política Educacional (PE), enquanto componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, constituem o foco deste capítulo. A intenção é analisar seu processo de implantação e as reformulações curriculares, bem como as mudanças ocorridas nas referidas disciplinas, considerando as influências do Estado brasileiro e seu impacto na formação proposta pelos cursos.

Para tanto, inicialmente apresenta-se, de forma objetiva, uma retrospectiva histórica sobre sua criação e sobre os aspectos legais que, ao longo do tempo, compõem e sustentam suas finalidades e seus conteúdos programáticos. Em seguida discute-se, com base nas reformas educacionais ocorridas nas décadas de 1960 e 1990 e nas políticas educacionais decorrentes, voltadas para a formação de professores, a atual organização dos currículos e programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos cursos que visam à formação docente.

#### **3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS**

A criação de uma disciplina específica constitui-se em um dos momentos de institucionalização de um determinado campo. Com base em Gómez Campo e Tenti Fanfani (1989), Suasnábar e Palamidessi (2007, p. 41), entende-se que a criação de uma cátedra universitária ou de um departamento no âmbito estatal constitui momentos na institucionalização do campo, que revelam “[...] o processo histórico de configuração e desenvolvimento de agências especializadas na produção, circulação e/ou validação de conhecimentos”. De acordo com Suasnábar e Palamidessi (2007, p. 41), o grau de diferenciação e de especialização de saberes, de agentes, de instituições, de funções ou de divisões institucionais, expressa os momentos do campo que podem ser analisados como “processos de institucionalização”. Também, para Faria (2013, p. 12),

A institucionalização de um campo de estudos, de uma disciplina, vem tradicionalmente acompanhada da criação de associações profissionais, de conferências e de periódicos que influenciam, direta ou indiretamente, a alocação de recursos materiais e simbólicos.

Ao discutirmos a gênese das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, partimos da constituição do Ensino Superior no Brasil. Consideramos, neste sentido, a contribuição dos estudos de Demerval Saviani como essenciais para essa discussão.

Em sua análise sobre a implementação das universidades no Brasil, Saviani tem como ponto de partida os primeiros ideais relacionados à formação docente ao longo da história. Destaca a importância dos escritos de Comenius no final do século XVII, e que “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684”. (SAVIANI, 2009, p. 143). Entretanto, como aponta o autor, somente no século XIX a formação docente é institucionalizada, com o surgimento das Escolas Normais, encarregadas de formar professores. Cabe destacar a Escola Normal de Paris (1795) e a Escola Normal de Pisa (1802), consideradas as primeiras instituições voltadas para a formação docente (SAVIANI, 2009).

No Brasil, segundo Saviani (2009, p. 143), a história da formação docente pode ser organizada em períodos<sup>13</sup>, e a preocupação com a formação de professores “emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”. No decorrer, como aponta Saviani, a formação de professores no Brasil foi sendo modelada pelas frequentes mudanças no contexto social, político e econômico do país.

Surgem no Brasil, a exemplo dos países europeus, as Escolas Normais, destinadas à formação de professores, com a proposta de ensinar os conhecimentos de leitura e escrita desenvolvidos pelo método lancasteriano<sup>14</sup> e transmitidos nas Escolas de Primeiras Letras (SAVIANI, 2012).

---

<sup>13</sup> De acordo com Saviani (2009), a história da formação de professores no Brasil pode ser dividida em seis períodos: 1827-1890, Ensaios intermitentes de formação de professores; 1890-1932, Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais; 1932-1939, Organização dos Institutos de Educação; 1939-1971, Organização e implementação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura e consolidação do modelo de Escolas Normais; 1971-1996, Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério; 1996-2006, Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia.

<sup>14</sup> Desenvolvido na Europa no final do século XVIII pelo inglês Joseph Lancaster, o método lancasteriano foi disseminado no Brasil a partir da Constituição de 1924, a qual instituiu a instrução primária como gratuita a todos os cidadãos. No método, os alunos em níveis mais avançados tornam-se monitores e são responsáveis por transmitir conhecimentos aos agrupamentos de alunos em nível mais baixo. Ao professor, caberia a função de orientar, instruir e acompanhar o desenvolvimento dos monitores, bem como tarefas de ordem administrativas e funcionais da escola (BASTOS, 1997).

Sendo as únicas instituições responsáveis pela formação de professores no país até os anos de 1890, as Escolas Normais passaram a objetos de contestação, sofrendo alterações e reformulações. A Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo, sob a Lei nº 88/1892, é um exemplo da proposta de reformulação. Propondo o enriquecimento do currículo, “instituiu o curso superior da Escola Normal organizado em duas seções a científica e a literária, com dois anos de duração, tendo como finalidade a formação de professores para as Escolas Normais e ginásios” (SAVIANI, 2012, p. 15).

Na década de 1930, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, as ciências e as letras são consideradas, enquanto cursos de graduação, como essenciais na constituição de uma universidade. Contudo, apesar dos esforços de pessoas como o então ministro Francisco Campos, o qual indicou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras como responsável pela formação docente para o exercício no ensino normal e secundário, devido a fatores como a desvalorização e falta de status da profissão docente no contexto social brasileiro, a proposta não se efetivou (SAVIANI, 2012).

No ano 1937, a fundação da Universidade do Brasil antevia, em sua estrutura, uma Faculdade Nacional de Educação, a partir do Decreto Lei nº. 1.190, de 04 de abril de 1939, recebendo a denominação de Faculdade Nacional de Filosofia, com os cursos de Ciências, Letras, Pedagogia e História. Em 1939, ocorre a institucionalização do curso de Pedagogia (BRZEZINSKI, 2006).

O Decreto Lei nº 1.190/1939, logo no início de sua redação, determinava as finalidades da Faculdade Nacional de Filosofia enquanto responsável pela formação dos futuros docentes, como podemos perceber em seu Artigo 1º:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

Estruturado em um esquema conhecido como 3+1, o curso visava à formação de licenciados e bacharéis. Três anos de formação eram dedicados para a formação de bacharel em pedagogia, profissionais preparados para ocupar cargos técnicos em instituições de ensino (inspeção, coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino). Entretanto, como já mencionado, a formação em três anos era destinada aos profissionais que futuramente ocupariam cargos técnicos nas escolas.

Os bacharéis, interessados em exercer a livre docência, deveriam adquirir o grau de licenciado por meio de uma formação didática com duração de um ano. O curso contemplava as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, e Fundamentos Sociológicos da Educação. Contudo, o bacharel em Pedagogia precisava cursar apenas as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial, pois sua formação já contemplava as demais (BRZEZINSKI, 2006). Nestes moldes, a estrutura curricular do curso de Pedagogia e demais licenciaturas apresentam uma clara divisão entre formação de bacharéis e de licenciados, denotando a separação entre a prática e a teoria na formação docente (SILVA, 1999).

Preocupados com os aspectos legais e administrativos da escola, os currículos dos cursos de formação docente passaram a contemplar a disciplina denominada Administração Escolar. Considerada marco inicial da inserção dos conteúdos relacionados à política educacional nos cursos de formação de docentes, a disciplina tinha como objetivo formar para a administração escolar, atendendo aos preceitos escolanovistas<sup>15</sup> e fundamentada na Teoria Geral da Administração (BRZEZINSKI, 2006; LIBÂNEO: OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Costa, Muranaka e Borghi (2015, p. 3), ao discutirem a implementação da disciplina Administração Escolar, destacam a contribuição dos intelectuais brasileiros defensores da Escola Nova, os quais “apontavam a necessidade de maior cientificidade no campo educacional e de ampliação da oferta de ensino”. Surgindo em contraposição ao que era considerado como *tradicional* na Educação, a elaboração do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, liderado por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, apontava as deficiências e a inexistência de uma organização escolar que viesse atender às necessidades do contexto brasileiro, alinhando-se ao ideal de implantação de uma democracia educacional e aos interesses do governo populista de Getúlio Vargas. Em relação à desorganização escolar, o Manifesto aponta que ela pode ser constatada

[...] na falta de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar. [...] o tratamento científico da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 407-408).

---

<sup>15</sup> O termo escolanovista corresponde ao Movimento da Escola Nova, promovido por pensadores da Educação em prol da organização e sistematização de um ensino democrático, em contraposição ao ensino tradicional vigente no final do século XIX e início do século XX (LOURENÇO FILHO, 1978).

Cabe destacar que, como um documento de política educacional, o Manifesto explicita a sua defesa ao movimento escolanovista, também a defesa da escola pública e de sua organização enquanto sistema articulado. Ainda, “expressa a posição de uma corrente de educadores que busca firmar-se pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade”, caracterizando-se como instrumento político, “tendo influenciando a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica” (SAVIANI, 2004, p. 34-35).

A forte influência das diretrizes do Manifesto também poder ser observada na forma dada aos documentos constituintes e da Educação da época. Na Constituição de 1934, a indicação da competência da União em fixar, coordenar e fiscalizar um plano nacional de Educação, bem como a sua responsabilidade em traçar diretrizes e bases para a organização da Educação nacional, também retratada na constituinte de 1937, seguem os ideais do Manifesto (SAVIANI, 2004).

A partir das determinações da Constituição de 1946, as quais deram início ao processo de organização da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viria a ser promulgada após longos embates ideológicos, somente em 1961, sob a Lei 4.024/61, traria em si ideais expressos no Manifesto, como “a responsabilização do Estado com questões educacionais, a exigência de concurso para cargos no magistério e sobre verbas a serem aplicadas à educação, além da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nas escolas públicas” (LIMA, 2017, p. 256).

É importante destacar como a formação de professores esteve presente da primeira LDB. De acordo com a Lei 4.024/61, a formação de docentes que viriam a atuar no pré-primário e nas primeiras séries do ensino primário seria de responsabilidade das Escolas Normais de nível ginásial ou colegial. Em relação aos professores do ensino médio, estes teriam sua formação nas faculdades de filosofia, ciências e letras (BRASIL, 1961).

Ainda na década de 1960, o país sofre uma mudança radical determinada pela ditadura militar que, implantada a partir de 1964 e prolongada por 21 anos, trouxe nova forma de organização para o Estado brasileiro, ocasionando mudanças no ensino por meio de uma reforma educacional. No contexto conduzido pelos militares, o Estado que passou a agir economicamente de acordo com a intervenção do capital internacional, dependente do capitalismo global e sob o discurso da ordem civil,

caracterizou-se pela repressão, violência e intimidação às formas de protestos e de desestabilização da ordem imposta (FERNANDES, 2006).

É importante, neste sentido, compreender o contexto político determinado pelo golpe militar orquestrado pela burguesia brasileira e que irá caracterizar o processo de formação docente naquele período. Em 1964, a sociedade brasileira tinha como característica, de um lado, uma população urbana pobre, operária e o massivo êxodo rural; do outro, em menor número e com poder decisório, uma burguesia formada pela classe média e alta detentora do capital (FERNANDES, 2006).

Detentora dos meios de produção e dos meios de comunicação, a burguesia brasileira passa a exercer e utilizar mecanismos de manipulação, aproveitando-se da desarticulação política da classe operária. A burguesia, tomando papel de liderança, oficializa, por meio da coerção, a representação da vontade coletiva da sociedade brasileira (GRAMSCI, 2002). Neste contexto, impõe-se contra qualquer tentativa de revolta, atuando “para impedir a formação de uma vontade coletiva desse tipo, para manter o poder ‘econômico corporativo’ num sistema internacional de equilíbrio passivo” (GRAMSCI, 2002, p.18, grifos do autor).

Por meio dos aparelhos hegemônicos e detendo a vontade coletiva, a burguesia brasileira articula e garante, seu poder hegemônico e difusão do pensamento enquanto classe dominante através da força militar e seus métodos de coerção e violência (FERNANDES, 2006).

Assim, o contexto brasileiro sob o golpe militar é caracterizado pelo domínio da classe burguesa e da sua força de articulação. A classe dominante dissemina seu discurso fascista e conservador, obtendo a vontade coletiva por meio dos aparelhos hegemônicos, e coíbe as ações revolucionárias por meio das forças armadas (RAMOS, 2014). Desta forma, “para obter seu consenso e colaboração, transformando em ‘liberdade’ a necessidade e a coerção” (GRAMSCI, 2002, p. 23), a burguesia, na busca pela criação do *homem coletivo*, sentencia o pensamento cívico e moral como base da sociedade brasileira, determinando a necessidade de os indivíduos abdicarem de seus direitos individuais em prol da ordem (GRAMSCI, 2002).

O governo militar rompe com ciclo democrático que vinha se firmando no país, no então governo de João Goulart, o qual ampliara a participação popular nas eleições e movimento sociais. Em destaque, nesse processo de fortalecimento da postura militar nacionalista sob a bandeira de uma nação forte, evidencia-se a influência americana. Fortemente influente na instauração do golpe militar, os Estados



Unidos deram todo o apoio aos militares na tomada de poder, o que demonstra a subserviência brasileira ao capital estrangeiro (FERNANDES, 2006). Assim, de acordo com Gramsci (2002, p. 20, grifos do autor):

[...] o chamado 'partido do estrangeiro' não é propriamente aquele que é habitualmente apontado como tal, mas precisamente o partido mais nacionalista, que, na realidade, mais do que representar as forças vitais do próprio país, representa sua subordinação e servidão econômica às nações ou a um grupo de nações hegemônicas.

Desta forma o governo militar, ao receber apoio americano na tomada de poder, coloca-se a serviço do grande capital, pois, de acordo com Gramsci (2002, p. 41-42),

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal.

Ainda de acordo com o Gramsci, “uma ideologia, nascida num país mais desenvolvido, difunde-se em países menos desenvolvidos, incidindo no jogo local das combinações” (GRAMSCI, 2002, p. 42). Essa influência americana durante o período militar implicará na formação docente no país, norteador a forma dada aos cursos, bem como na sua intencionalidade de acordo com a ideologia dominante.

Pouco antes do golpe militar, no ano de 1962, por meio do Parecer nº 251 do Conselho Federal de Educação, o curso de Pedagogia sofreu algumas alterações em sua estrutura, como a determinação de um currículo mínimo e sua duração. O Parecer mantinha a divisão entre bacharéis, agora *técnicos em educação*; e licenciados, para exercer a docência como professores de disciplinas pedagógicas do Curso Normal Superior. De acordo com Silva (1999), havia indefinições em relação ao campo de atuação de ambos, e profissionais de outras áreas acabavam assumindo os postos dos licenciados.

Neste contexto, a disciplina Administração Escolar, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), foi implantada por meio do parecer Parecer 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), e manteve-se no currículo dos cursos de formação docente até meados da década de 1960. A disciplina, denominada *Elementos da Administração Escolar*, tinha como objetivo “levar os licenciados a conhecer a escola em que iriam atuar, seus objetivos, sua estrutura e os principais aspectos de seu funcionamento, além de propiciar uma visão unitária do binômio

escola-sociedade”, ou seja, voltava-se à organização interna do trabalho escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 39).

As críticas relacionadas às indefinições do Parecer nº 251/1962 contribuíram para que, no ano de 1969, através da Reforma Universitária elaborada no âmbito das reformas da ditadura militar, por meio da Lei Federal nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968 e do Parecer/CFE nº. 252/1969, fosse extinta a diferenciação entre bacharéis e licenciados, sendo especificidade do curso de Pedagogia a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção (SILVA 1999).

O curso de Pedagogia, a partir das alterações propostas no Parecer, passa a ser estruturado com uma base comum de disciplinas para todos os profissionais que adentrassem à formação, e uma parte diversificada de disciplinas e conteúdo específico a cada habilitação. Esta alteração e reformulação curricular acabaram criando “[...] habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo” (SILVA 1999, p. 45).

Para os Cursos de Pedagogia, a Resolução nº 2/1969, que fixava os conteúdos mínimos das disciplinas, incluiu os temas sobre estrutura do ensino na base comum do currículo sob três nomenclaturas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior. Em relação às demais licenciaturas, os conteúdos dessa área aparecem organizados, de modo geral, na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em uma conjuntura política e econômica marcada pela ditadura militar de 1964 e domínio capitalista internacional no cenário brasileiro, a Educação passou a ser organizada para atender a esse modelo de desenvolvimento econômico. Desta forma, a composição da disciplina visava a atender o modelo repressivo e o domínio imposto pelo modelo político sob a égide militar (OLIVEIRA, 2000). Sobre este aspecto, Silva (1999) esclarece como o ideário militar começou a influenciar o curso de Pedagogia, o qual deveria atender os preceitos da concepção economicista da Educação, prezando pela racionalidade, pela eficiência e pela produtividade:

A administração pública e privada, em diferentes setores, submetia-se às exigências do projeto de desenvolvimento nacional visado pela ditadura militar. Consequentemente, no âmbito do curso de Pedagogia, ganhava espaço a ideia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional

indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (SILVA, 1999, p.43).

Desta forma a universidade, enquanto aparelho de hegemonia, atua na formação docente disseminando a hegemonia da classe dominante, o modelo político militar, pois,

O aparelho de hegemonia qualifica e precisa a hegemonia, entendida como hegemonia política e cultural das classes dominantes. Conjunto complexo de instituições, ideologias, práticas e agentes (entre os quais os 'intelectuais'), o aparelho de hegemonia só encontra sua unificação através da análise da expansão de uma classe. Uma hegemonia não se unifica como aparelho a não ser por referência à classe que se constitui em e através da mediação de múltiplos subsistemas: aparelho escolar (da escola à Universidade), aparelho cultural (dos museus às bibliotecas), organização da informação, do meio ambiente, do urbanismo, sem esquecer o peso específico de aparelhos eventualmente herdados de um modo de produção anterior (tipo: a Igreja e seus intelectuais) (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 70).

Sendo assim, o Estado capitalista não faz uso apenas do seu poder de repressão, da força sobre os seus adversários, ainda que esta forma de poder não seja extinta. Para chegar ao consenso, o Estado *permite* certa forma de organização e expressão política e social das classes subalternas, na busca pela harmonia entre as classes antagônicas, mediando a sua relação com a economia e a sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia, o partido político, o sindicato, a mídia, a escola (GRAMSCI, 1978).

Neste sentido, no governo militar, estabelece-se uma relação direta entre o desenvolvimento econômico e o ensino, com base na Teoria do Capital Humano, segundo a qual o trabalho terá sua produtividade ampliada de acordo com qualificação obtida por meio da Educação. De acordo com Frigotto (2006, p. 40),

A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro. O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção.

De acordo com Saviani (2006), sob a influência da Teoria do Capital Humano, a pedagogia tecnicista passou a caracterizar a Educação no regime militar. Baseada nos métodos e técnicas, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade e com foco na formação profissional, a Educação no período militar manteve sua “[...] preocupação com o aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade em busca do máximo de resultado com o mínimo de dispêndios” (SAVIANI, 2006, p. 122).

Como aponta Fávero (2005), essa concepção esteve fortalecida no texto da Constituição autoritária de 1967, documento que evidenciou a Educação como capital humano, ao destacar a intencionalidade do investimento no setor:

[...] as despesas com educação constituem uma forma de investir capitais em seres humanos. O rendimento desta aplicação está provado hoje, decorre do número de pessoas que frequentam as escolas primária e secundária. À medida que um país aumenta sua escolaridade, mais se enriquece de técnicos de nível médio e superior (FÁVERO, 2005, p. 220).

Ao considerar esse contexto marcado por transformações tecnicistas, Saviani (1980, p. 134) assinala que a disciplina EFE possuía caráter formalista, jurídico-normativo e acrítico, predominando o ensino da legislação e transformando-a em uma “matéria árida, insípida e aversiva” por “ênfatar o ideal em detrimento do real, tomando o dever-ser pelo ser, a norma pelo fato”.

Saviani (1980) indicava a necessidade da análise do contexto para além do texto legal, para compreender o que estava implícito e não apenas explícito, e também que a legislação do ensino constitui um referencial privilegiado para a análise crítica da organização escolar. Neste sentido e considerando o contexto em que a disciplina estava inserida, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) também consideram que a disciplina EFE assumia um caráter predominantemente legalista, formalista e acrítico, enfatizando textos legais e documentos, que apresentam uma concepção sistêmica e funcionalista, que revelam uma tendência tecnicista.

De acordo com Tello (2012, p. 289), o caráter jurídico-normativo, ou ainda jurídico institucionalista,

Se caracterizó porque su objeto de estudio se centraba principalmente en el análisis de la normativa legal, en este sentido y tomando la perspectiva de Bobbio (1989) llevó a que los abogados y especialistas en jurisprudencia fueran durante un largo período, hasta 1960 en Latinoamérica, los responsables autorizados de reflexionar sobre el Estado y las políticas educativas. Esto se observa claramente en las cátedras de política y legislación escolar que se incluyen en los planes de estudios universitarios.

É possível identificar a abordagem sistêmica apontada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ao visualizarmos, no Quadro 1, a organização do programa da disciplina. Tomamos como exemplo a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, ofertada no ano de 1976, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Paraná.

Quadro 1 - Programa Da Disciplina Estrutura E Funcionamento Do Ensino (1976)

Temáticas	Assuntos
1. Sistema Educacional	- Abordagem sistêmica; - Vinculação do Sistema Educacional com Sistema Social; - Condicionantes do Sistema Educacional; - Estrutura administrativa do Sistema Escolar Brasileiro.
2. Antecedentes da Educação Brasileira	- Visão histórica do Sistema Escolar Brasileiro; - Lei 4024/1961.
3. Atualização e expansão do ensino de 1º e 2º graus	- Lei 5692/71 – princípios, objetivos e estrutura do ensino; - Currículo; - Regime didático-escolar.
4. Ensino Supletivo	- Características e funções; - Educação permanente.
5. Finanças escolares	- Mecanismos de financiamento da Educação; - Situações e componentes da gestão financeira.
6. Recursos humanos: professores e especialistas	- Níveis de formação e exercício; - Valorização do professor; - Agências de formação.
7. Implantação da reforma	- Estratégias e problemas; - Plano estadual de implementação.

Fonte: Adaptado de UFPR (1976).

A disciplina, como apontado por Saviani (1980), visava ao entendimento da funcionalidade e da forma dada à Educação, sem proporcionar a apreensão do real e relações suscitadas nesse processo. Cabe aqui, destacar que o entendimento dado aos termos Estrutura e Funcionamento é fundamental para compreender o caráter especialmente técnico da disciplina. Estrutura entendida como organização dos elementos que fazem parte da escola, seus prédios e instalações físicas; e Funcionamento, entendido como ação e desempenho dos aspectos que dependem da estrutura, o sentido operacional (VIEIRA, 2015). Assim, tendo este entendimento, com base no ideário tecnicista, a disciplina impossibilita a análise do real em seu processo formativo (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Portanto:

[...] Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna [...] (GRAMSCI, 1987, p. 12).

Por outro lado, é importante considerar que, a partir da segunda metade da década de 1970, a crítica à reforma de 1968 e ao ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino, sob a influência do discurso crítico-reprodutivista na

Educação, passa a ponderar sobre a função da Educação e sobre o papel do educador na reprodução da dominação de classes (OLIVEIRA, 2000).

Assim sendo, a partir da década de 1980, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino passa a ser reestruturada e ocorrem significativas alterações em relação aos conteúdos e nomenclaturas nos programas ofertados. Segundo Oliveira (2000, p. 8), “com ao movimento de redemocratização da sociedade brasileira, (pós-ditadura militar) a democratização da educação torna-se uma das propostas mais requisitadas no debate educacional”. Surge, então, a necessidade de a disciplina contemplar as discussões referentes às mudanças ocorridas no contexto político brasileiro e suas influências na Educação.

Oliveira (2000) destaca que o contexto da década de 1980 traz discussões referentes ao papel do professor e da Educação em uma perspectiva de transformação. Desta forma, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino passa a propor debates em relação à Educação e ao ambiente escolar como espaços de luta, considerando a literatura crítica da época, entre as quais os escritos de Paulo Freire e a incorporação da teoria gramsciana como referenciais de análise da realidade educacional (OLIVEIRA, 2000).

Naquele período de redemocratização da sociedade brasileira, o debate sobre a democratização da Educação torna-se foco e eixo central na disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino, abordando a relação entre escola e sociedade. Neste sentido, “são considerados tanto os fatores externos quanto os fatores internos da escola (sua estrutura e funcionamento), tendo em vista a superação do fracasso educacional” (OLIVEIRA, 2000, p. 8).

A elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988, e posteriormente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, foram acompanhadas por discussões em relação à Educação brasileira em diferentes espaços, com a participação de diversos movimentos sociais, como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), e a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) (COSTA; MURANAKA; BORGHI, 2015).

A partir dos anos 1990, segundo Flach e Masson (2015), tais discussões passaram a incorporar a crítica sobre a influência do ajuste neoliberal, que fundamentou o processo de reestruturação produtiva e reforma do Estado, e sua influência no redirecionamento das políticas educacionais no país e impostas por

organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, UNESCO), que evidenciam uma disputa entre dois projetos para a educação brasileira. “A validação de ações neoliberais que fortalecem a expansão capitalista e, por outro, propostas de transformação social, pautadas na perspectiva democrática em defesa dos interesses e necessidades da classe trabalhadora”. (FLACH; MASSON, 2014, p. 208). Esses projetos originaram a elaboração de documentos, formulação de políticas e propostas curriculares que influenciaram as práticas dos docentes que lecionavam a disciplina (FLACH; MASSON, 2015). É neste período que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino começou a ser denominada como Política Educacional.

Flach e Masson (2015), ao analisarem o histórico da disciplina Política Educacional, destacam que, ao ser introduzida nos cursos de Pedagogia, ainda como Estrutura e Funcionamento do Ensino, a disciplina visava a

Formar os “técnicos” em educação e, por isso mesmo, as determinações legais se faziam presentes não apenas como necessidade de conhecer o campo educacional, mas como algo que precisava ser cumprido para que a educação pudesse oferecer possibilidades de desenvolvimento para o país. (FLACH; MASSON, 2015, p. 3, grifo das autoras).

No final dos anos de 1980, a disciplina, com a denominação de Política Educacional, sofreu alterações e passou a proporcionar “reflexões a respeito da conjuntura social, política e econômica que influenciava os encaminhamentos educacionais inseridos no contexto de redemocratização do país” (FLACH; MASSON, 2015, p. 3).

Entretanto, no contexto das reformas dos anos 1990 e da nova LDB de 1996, ocorrem mudanças no âmbito da Educação brasileira, decorrentes de alterações na economia e na política do país. De acordo com Costa, Muranaka e Borghi (2015), a mudança da denominação e do papel do então Conselho Federal de Educação, que passou a se chamar Conselho Nacional de Educação (CNE), teve grande importância nesse processo. Com a função de determinar o currículo mínimo e a nomenclatura das disciplinas, o CNE passou a estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Assim, a partir da resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 3º, considerou que “o conhecimento sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação integra o conjunto de conhecimentos exigidos para a formação docente” (BRASIL, 2002a). Anteriormente, o parecer CNE/CP nº 9/2001, que deu origem à resolução supramencionada, considera que o futuro docente



Deve compreender os processos de sociabilidade e de ensino-aprendizagem na escola e no contexto no qual esta se insere, atuando sobre ele; utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações da prática educativa; e utilizar o conhecimento sobre a organização, a gestão e o financiamento dos sistemas de ensino, bem como sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação, para uma inserção profissional crítica (BRASIL, 2001).

De todo modo, mesmo considerando os impactos das mudanças no contexto sócio-político brasileiro, as transformações ocorridas nas reformulações curriculares dos cursos de licenciatura e do curso de Pedagogia demonstram que a disciplina Política Educacional adquiriu uma nova perspectiva, que supera a mera intenção de conhecer as leis para cumpri-las, perpassando diferentes campos do conhecimento e mantendo interlocução com outras áreas. Segundo Flach e Masson (2014, p. 207), “a política educacional se constitui em disciplina ímpar, pois oferece a oportunidade de entender as diferentes concepções e matrizes teóricas dessas áreas no contexto da prática política”. Ainda segundo as autoras, o ensino da política educacional possui um caráter dinâmico, “articulando-se com as ações governamentais em dado momento histórico, possibilitando que as contradições sejam visualizadas, não apenas nos textos normativos, mas nas práticas dos gestores públicos” (FLACH; MASSON, 2014, p.207).

Com o advento da concepção neoliberal de Estado, a disciplina de Política Educacional busca, em sua ementa, abranger os pressupostos desta concepção e que influenciam na Educação brasileira, ao propor a análise do transcurso da política educacional em nível mundial (FLACH; MASSON, 2014).

Deste modo, é possível captar as contradições objetivas e os fatores condicionantes da prática educativa, bem como romper com uma visão ingênua, legalista e formal-idealista do processo educativo, tornando o estudo mais fértil, dinâmico, investigativo e crítico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A apreciação do surgimento e institucionalização da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino e, posteriormente, da disciplina Política Educacional, deixa explícita a influência das transformações políticas, econômicas e sociais que influenciam a Educação e, conseqüentemente, as políticas educacionais para a formação docente. Essas transformações têm impacto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, pois estão intimamente ligadas à intencionalidade de um projeto de Educação que se almeja para o país.

A análise histórica mostra que a Estrutura e Funcionamento do Ensino, em sua concepção, visou a atender os interesses de um governo militar, o qual impôs uma formação acrítica e descontextualizada que, a partir do estudo dos textos legais, buscou levar aos docentes em formação a uma leitura rasa da Educação. As transformações políticas decorrentes do processo de redemocratização do país levaram ao anseio por um currículo de formação mais crítica e, também, à substituição da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino pela disciplina de Política Educacional, em algumas instituições (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Assim, os limites da visão jurídico-institucional da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino foram sendo superados ao longo do tempo, passando a incorporar outros aspectos, para além de aspectos legais, e assumindo uma perspectiva que possibilitaria uma compreensão mais elaborada da realidade educacional (TELLO, 2012).

Enraizada na efervescência das lutas populares e dos movimentos sociais, a disciplina de Política Educacional intenciona levar, à formação docente, uma leitura crítica da sociedade brasileira, para que os docentes possam compreender as transformações, as influências políticas, econômicas e sociais na elaboração de políticas públicas educacionais (FLACH; MASSON, 2014).

A partir dos apontamentos e da análise sobre a institucionalização e os fatores que determinaram as mudanças no processo histórico de constituição e desenvolvimento deste campo de estudo, é perceptível um processo de mudança nas concepções de formação docente. A disciplina Política Educacional adota uma concepção de formação que contempla a investigação, a reflexão e análise da realidade, com a finalidade de superar a concepção legalista de formação acrítica e jurídico-normativa enraizada na disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, criada durante o período ditatorial brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; STREMEL; MAINARDES, 2015; TELLO, 2015).

De tal modo, a institucionalização da disciplina de Política Educacional, que sucedeu a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino em algumas instituições, demonstra a intenção de proporcionar uma formação docente que contemple um estudo da organização e da gestão da Educação brasileira, que considere os fatores externos e internos que exercem influências na Educação.

É importante destacar o movimento do aparato legal que subsidia a Educação brasileira em geral, e a formação docente em particular, que influencia a

institucionalização das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional. Desta forma, na seção a seguir tomamos, como foco da discussão, os documentos que subsidiam a formação de professores no Brasil, atentando para a LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), considerando as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nesses documentos.

### 3.2 APARATO LEGAL DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

De acordo com Sheen (2007), analisar, no aparato legal, a formação docente no Brasil, possibilita a apreensão das propostas, do papel da sociedade política e da sociedade civil na elaboração dos documentos e, ainda, como se explicita no texto da lei, o exercício da hegemonia. Assim,

A análise da Política Educacional enquanto produto requer um estudo dos documentos legais em que essa política foi expressa: leis, planos, mensagens, exposições de motivo, decretos. Recorrendo à análise textual deve-se procurar apreender as orientações e determinações da Política Educacional bem como as suas razões manifestas (SHEEN, 2007, p. 10).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um dos documentos do aparato legal que rege a Educação brasileira, e que tem sofrido mudanças que influenciam o rumo da formação docente no Brasil (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a LDB, lei n. 9.394, denominada *Lei Darcy Ribeiro*, que foi o relator do processo, teve como pano de fundo um amplo debate, envolvendo governo, partidos políticos, associações educacionais, professores, empresariado e outros movimentos sociais organizados. As transformações no contexto político, econômico e social do país apontam que a evidente disputa entre o público e o privado teve, como vencedora, a política neoliberal que ganhava força no país, influenciando na redação final do documento (CARVALHO, 1998).

As discussões sobre a Lei 9.394/1996 têm início no final da década de 1980 e se estendem até a metade dos anos de 1990, quando da sua aprovação. Em um contexto motivado pela reorganização da sociedade brasileira e mobilizado pela transição entre o governo militar e redemocratização, as lutas ideológicas e disputas pelo controle do país se acentuavam (SILVA, 1998).

Os fatores econômicos, a crise econômica e a hiperinflação denotavam que a crise do capitalismo ganhava intensidade, e a disputa eleitoral, com a eleição de Fernando Collor de Mello (sucedido por Itamar Franco, após o *impeachment*), sucedido por Fernando Henrique Cardoso, levaram o país a alinhar-se aos preceitos da *nova ordem* mundial, fortalecendo alianças com países com os quais mantinha dívidas, facilitando que o neoliberalismo se impusesse de forma efetiva (SILVA, 1998).

Com assinala Silva (1998), o período de revisão constitucional que se sucedeu nos anos 1990 possibilitou que a reelaboração do aparato legal do país se alinhasse aos rumos tomados pela economia internacional, baseada na liberdade de mercado e na livre concorrência. De acordo com a autora, “o argumento é o da ‘modernização’ para o ajuste do país aos novos tempos. O princípio é o da racionalização dos recursos. O objetivo é o da otimização das condições para a competição no mercado mundial” (SILVA, 1998, p. 26, grifo da autora).

As mudanças ocorridas no país a partir dos anos de 1990, entre as quais os processos de privatização, desregulamentação da economia, terceirização e as diferentes parcerias no contexto econômico, alteraram as relações sociais e causaram impacto no cotidiano da sociedade brasileira, principalmente na desconstrução das conquistas individuais e coletivas promovidas pelos movimentos de redemocratização (SILVA, 1998).

As reivindicações dos movimentos sociais, antes restringidas às mudanças no contexto socioeconômico, adentraram no campo ético-político, em um embate contra a nova forma de organização caracterizada de administração da crise do capitalismo.

A velha determinação de ampliar e concentrar o capital se abastece de novos patamares da ciência e da tecnologia; a velha lógica da exclusão social se veste de novas roupagens; a velha prática de ampliação do capital se alimenta de novas formas de exclusão social, etc.

[E, no caso brasileiro] Essa mescla passou a ser personificada pelos grupos constitutivos do poder: novas personalidades que representam “ideais modernizadores” praticando a velha aliança com os grupos representantes do capital internacional para o novo jogo determinado pela economia global (SILVA, 1998, p. 27).

Nessa conjuntura de intensas disputas no contexto sociopolítico brasileiro, ocorreram as formulações da LDB de 1996. As articulações por parte do legislativo fizeram com que o projeto se distanciasse do inicial proposto pelos movimentos sociais da Educação e da vontade coletiva, demarcando “concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-o, então, com a lógica da racionalização de

recursos e com a alteração do papel do Estado em relação aos seus deveres com a educação” (SILVA, 1998, p. 29).

Considerado um documento conciso em relação aos projetos de lei predecessores, ao analisar a lei 9.394/1996, Abbade (1998), em síntese, apresenta a intenção do documento, De acordo com a autora,

Trata de questões como educação e ensino no processo escolar brasileiro; dos princípios e fins da educação nacional; das competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes; dos sistemas de ensino e suas funções; das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação; da formação dos profissionais da educação para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino; dos mecanismos adequados ao atendimento de segmentos sociais ou de indivíduos com necessidades especiais; das fontes, da destinação e do uso dos recursos financeiros do poder público em matéria de educação (ABBADE, 1998, p. 39).

Atentando ao objeto da nossa discussão, do artigo 61 ao 67, o documento estabelece o perfil e o lócus de formação dos profissionais da Educação, as responsabilidades da União, Distrito Federal, Estado e Municípios em relação à formação inicial e continuada (BRASIL, 1996<sup>16</sup>). Cabe destacar o entendimento do documento sobre os profissionais da Educação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

<sup>16</sup> Edição atualizada até março de 2017.

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Quando comparada aos documentos anteriores, a Lei 9.394/96 ampliou as possibilidades e espaços para a formação de docentes (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), que ocorria de duas maneiras: por meio do magistério em nível de segundo grau e nos cursos de licenciatura no Ensino Superior. Hoje, de acordo com o Artigo 62 da referida lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Alvo de críticas, cabe destacar o papel dos Institutos Superiores de Educação (ISE) na formação docente. O artigo 63 do referido documento destaca que os ISE terão a incumbência de manter:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;  
II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;  
III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Como assinalam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a proposta dos ISE, vinculados ou não às universidades, por um lado, acaba enfraquecendo o papel das universidades, até então sendo as instituições que garantiam incumbência de formar docentes no país e, por outro lado, minimizam a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como fator de qualidade da formação.

Neste sentido, ainda existe o choque com o curso de Pedagogia, cuja atribuição de formação inicial para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental difere das indicações do MEC, que estende essa responsabilidade aos ISE. Este embate pode ser evidenciado no artigo 64 que, apesar de positivo ao delimitar as atribuições administrativas, de planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica incumbidas ao curso de licenciatura em pedagogia, diminui sua responsabilidade quanto à docência (BRASIL, 1996).

Outro ponto do documento legal que vale destaque e que se tornou foco de discussão e críticas é o estabelecido no artigo 65 (BRASIL, 1996). De acordo com o referido artigo, “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática



de ensino de, no mínimo, trezentas horas”, que resoluções posteriores ampliaram para 400 horas. Assim, ao mesmo tempo em que dá autonomia às instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, ao determinar o número mínimo de horas para a prática de ensino, a lei acaba desconsiderando a diversidade das instituições e o pluralismo pedagógico expresso no próprio documento (ABBADE, 1998). Tais alterações propostas são percebidas nos currículos dos cursos de Ensino Superior que objetivam a formação docente.

A Lei 9.394 assegura, no artigo 53, a autonomia das universidades para fixar os currículos e programas dos cursos superiores, atendendo as diretrizes pertinentes (BRASIL, 1996). Entretanto, para atender as determinações do artigo 65, exige que as universidades reorganizem seus currículos, adaptando-se às exigências da lei (ABADDE, 1998). Esta adaptação acarretou em alterações nos componentes curriculares, levando as disciplinas, em muitos casos, a sofrer redução em sua carga-horária, principalmente no que se refere às disciplinas teóricas, como é o caso da área de Políticas Educacionais.

As discussões até aqui levantadas, em relação à LDB, demonstram a complexidade e a importância da compreensão do aparato legal e da sua contextualização por parte dos docentes em formação. Assim, aproximar os futuros docentes da análise crítica sobre a legislação possibilita que eles conheçam as influências socioeconômicas e políticas na Educação. Nesse processo, a disciplina com a denominação de Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional tem o papel fundamental de trabalhar a legislação de forma contextualizada, “proporcionando o debate sobre os embates sociais, avanços e retrocessos que delimitam as possibilidades político-pedagógicas dos profissionais da educação” (MENDES, 2011, p. 45).

Considerando as controvérsias expostas na Lei 9.304/1996, a partir das críticas direcionadas ao documento, cabe trazer à discussão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do CNE, que explicitam o detalhamento da formação docente do Brasil. Consideramos, também, a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), instituídas a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006), que trazem considerações importantes para as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional.

Objeto de debate ao longo da trajetória no Conselho Nacional de Educação (CNE), a formação de docentes teve como epicentro os anos de 1990, década



marcada por amplos debates e aprovação de várias resoluções referentes à formação de professores (DOURADO, 2015).

Neste processo, as DCN para a formação docente sofreram alterações desde a sua primeira definição. Atualmente, regem a formação docente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial e Continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 09 de junho de 2015 e homologado pelo MEC em 24 de junho de 2015; e a Resolução CNE/CP 02/2015 de 01 de julho de 2015 (DOURADO, 2015).

Assim como em processos anteriores, que definiram a elaboração de documentos que formam o aparato legal da Educação brasileira, a definição destas DCN foi constituída como um campo de disputa entre diferentes visões, apontando para a necessidade de repensar a formação de professores (DOURADO, 2015). Desta forma, cabe destacar os processos anteriores, que levaram à elaboração do documento atual das DCN.

O processo de construção das DCN no contexto educacional brasileiro tem como marco inicial os determinantes do Plano Nacional de Educação de 2001, o qual determinou, em sua redação, que a oferta de uma Educação de qualidade está intimamente ligada às responsabilidades das Instituições de Ensino Superior, pois a estas “compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais” (BRASIL, 2001, p. 33). Neste sentido, o documento salientou a necessidade de estabelecer diretrizes curriculares que viessem a orientar a formação dos profissionais da Educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino no país (VOLSI, 2016).

Assim, no mesmo ano, o CNE redigiu o Parecer CNE/CP Nº 9/2001, documento proposta que esclarece que as DCN teriam como objetivo propor uma base comum de formação docente, baseada em competências a serem desenvolvidas ao longo do processo de formação (BRASIL, 2001, p. 4). O Parecer esclarece que,

Como toda proposta em educação, ela não parte do zero, mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas

Instituições de Ensino Superior. Ela busca descrever o contexto global e o nacional da reforma educacional no Brasil, o quadro legal que lhe dá suporte, e as linhas orientadoras das mudanças dos cursos de formação de professores. Com base no diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores, ela apresenta princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para a estruturação dos cursos (BRASIL, 2001, p. 6).

Como resultado, após um longo processo de discussão, o CNE ao elaborar a Resolução CNE/CP nº 1/2002, fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). As DCN, em sua redação, apontam os princípios, fundamentos, e procedimentos a serem atendidos e observados pelas Instituições de Ensino Superior, ao elaborarem suas propostas curriculares para os cursos de licenciatura que venham a formar os docentes que irão atuar nos diferentes níveis e modalidades da Educação Básica.

Scheibe e Bazzo (2013) reconhecem as DNC como uma conquista, em se tratando de política curricular. Entretanto, as autoras apontam que o documento foi alvo de críticas, principalmente em relação à ênfase dada ao desenvolvimento de competências no processo de formação. Outro ponto passível de crítica apontado pelas autoras está nas exigências relacionadas à reorganização dos cursos de licenciatura, as quais levaram as instituições a discutir e implementar reformas curriculares com o intuito de atender ao dispositivo legal.

Dentre as exigências relacionadas ao processo de reorganização, é possível citar o estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Em seu Artigo 1º, a Resolução determina que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos (BRASIL, 2002b).

Sendo a carga horária distribuída da seguinte forma:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Scheibe e Bazzo (2013, p. 23) apontam que a necessidade de um processo de reorganização curricular “criou muitos dissensos e conflitos que remetem ou se vinculam não apenas a aspectos administrativo-organizacionais das instituições, mas – e principalmente – às relações de poder a longo tempo nelas instauradas”. Ainda podem ser citadas as incompreensões em relação ao documento das DNC, as dificuldades na interpretação e na efetivação prática do proposto no documento.

Como exemplo, podemos citar o Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005, quando a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) solicitou esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as DCN, e a de nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. As autoras constataam que a descontinuidade das reformas relacionadas à formação docente são frutos da interferência das transformações políticas ocorridas no contexto brasileiro, e que a “ausência de uma política de Estado que assuma sua responsabilidade pela formação inicial dos professores com a qualidade requerida pelo mundo contemporâneo” (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 23).

É importante destacar a ausência de menção ao curso de Pedagogia nas Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Como já ressaltado, a elaboração do documento das DCN foi marcada por amplas discussões e embates entre diferentes concepções de Educação. Naquele período, o único movimento que identificou uma proposta referente ao papel curso de Pedagogia na formação docente foi o documento Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A proposta, elaborada pela a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia (CEEP) no ano de 2002, apoiou-se nas teses defendidas pelo movimento dos educadores e reiterou as posições definidas pela Comissão anterior; porém, não chegou a ser aprovada (MASSON; MAINARDES, 2009).

Desta forma, mesmo com amplas discussões e a aprovação do documento das DCN em 2002, o processo desconsiderou a importância do curso de Pedagogia na formação docente e o descaracterizou, dando destaque ao Curso Normal Superior como responsável pela formação dos docentes que viriam a atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando o curso de Pedagogia como

Bacharelado, formando especialistas e desconsiderando a docência (MASSON; MAINARDES, 2009).

O posicionamento contrário do CNE, ou ainda o seu silenciamento, como apontando pela professora Iria Brzezinski (2006), desconsiderou todo o processo de trabalho e discussão promovidos pela Comissão de Especialistas<sup>17</sup>, que desde o ano de 1999, a partir das contribuições de diferentes instituições e associações de formação de professores, organizou um documento proposta para as DCNP (MASSON; MAINARDES, 2009).

Com o apoio das entidades organizadas (ANPED, ANFOPE, FORUMDIR, CEDES e Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores), a Comissão de Especialistas apresentou proposta de curso com base na docência e a eliminação da dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Desta forma,

O egresso do Curso de Pedagogia poderia atuar tanto na docência da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, das disciplinas de formação pedagógica do nível médio, quanto na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional e nas áreas emergentes do campo educacional (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS, 1999, p. 3).

Entretanto, apesar da pressão por parte da comunidade educacional, no dia 17 de março de 2005, o CNE divulgou uma minuta de resolução das DCNP, na qual definia o curso de Pedagogia como licenciatura onde, de forma desintegrada, poderia oferecer duas habilitações distintas: magistério da Educação Infantil e magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e ainda, que “o projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (BRASIL, 2005a).

Rebatendo o exposto no documento, as entidades organizadas a partir da iniciativa da ANFOPE, redigiram um documento de mobilização assinado por educadores de diversas Instituições de Ensino Superior do país. De acordo com o documento de mobilização, a minuta descaracteriza as lutas históricas pela consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, fortalece a dicotomia entre teoria e prática, bem como a dicotomia entre bacharel e

---

<sup>17</sup> Formada pelos professores Leda Scheibe – UFSC e UNOESC (Presidente), Celestino Alves da Silva – UNESP/Marília, Márcia Ângela Aguiar – UFPE, Tizuko Morcheda Kishimoto – FE/USP e Zélia Milléo Pavão – PUC/PR e UNIPAR, a Comissão de Especialistas apresentou proposta a partir do edital SESu/MEC nº 4, de 10 de dezembro de 1997, incumbido de convocar Instituições de Ensino Superior para apresentarem com vistas à elaboração das nova Diretrizes Curriculares dos cursos superiores.

licenciado. Desta forma, as entidades salientaram a necessidade de novas discussões, solicitando, junto ao CNE, uma audiência pública para a discussão sobre a versão final das DCNP (SCHEIBE, 2007).

Como efeito, mobilização levou o CNE, em 13 de dezembro de 2005, a elaborar um novo parecer sobre as DCNP, no qual retrata as aspirações históricas pela consolidação das diretrizes, define a formação do pedagogo para a docência, gestão, e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, superando a dicotomia entre licenciatura e bacharelado (SCHEIBE, 2007). Em relação à organização curricular, com algumas contradições decorrentes dos embates com os educadores e as entidades, o parecer define que

O curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamento e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação (BRASIL, 2005b, p. 11).

Em um processo que se arrastou pelo ano de 2005, carregado de incertezas e indefinições, o documento das DCNP, após revisões da proposta final, foi aprovado em 15 de maio de 2006 (MASSON; MAINARDES, 2009). Cabe destacar, nesse processo, as mobilizações de docentes e discentes de diversas instituições do país, proporcionando a ampliação do debate e reforçando a necessidade de um documento que garantisse a essência do curso de Pedagogia.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 recupera a responsabilidade do Curso de Pedagogia na formação dos docentes no artigo 2º, onde define que

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Ao analisar as DCNP, diversos autores (SAVIANI, 2007; SCHEIBE, 2007; BRZEZINSKI, 2007; MASSON; MAINARDES, 2009) apontam para a tentativa de incorporar, no documento, as diferentes concepções de formação presentes no período de sua formulação. Scheibe (2007, p. 290) assinala que, além das disposições anteriores do CNE, que possibilitaram às instituições flexibilizarem a organização dos

currículos, “é necessário considerar que as diretrizes aprovadas precisam ser entendidas no âmbito da negociação entre os diversos atores que estiveram e estão em cena na discussão das políticas de formação dos profissionais da educação”.

Com a ampliação da abrangência da formação do curso de Pedagogia estipulada nas DCNP (2006), formando para a atuação na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Curso Normal de nível médio, na Educação profissional e gestão educacional, Saviani (2007, p. 127) constata que as diretrizes são, ao mesmo tempo, restritas, no que se refere ao essencial; isto é, “àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático dotado de um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história”, e extensivas “no acessório, isto é, se dilatam em múltiplas e reiterativas referências à linguagem hoje em evidência”.

Apesar da crítica, Saviani assinala a possibilidade de aproveitar o caráter flexível das DCNP para instigar o “estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior”. (SAVIANI, 2007, p. 128). E ainda, segundo o autor, “a organização do curso deveria se colocar na perspectiva de uma saída para a crise do modelo tradicional de escola visando à construção de um novo modelo, adequado às novas condições próprias da sociedade atual” (SAVIANI, 2007, p. 128).

Com relação à estrutura curricular do curso de Pedagogia, as DCNP, em seu Artigo 7º, determinam que,

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 Horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006).

As DCNP afirmam que o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação que possibilite, ao futuro docente, identificar diferentes forças e interesses presentes no contexto socioeconômico e político brasileiro, captando as contradições

inerentes ao contexto. Considera, no artigo 8º, que o curso deve contemplar, em seu currículo,

Disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação (BRASIL, 2006).

Mesmo que tenhamos que considerar a lentidão no processo de definição do seu documento final, as DCNP vieram a contribuir na definição e caracterização do Curso de Pedagogia, bem como no perfil dos profissionais graduados. Com a finalidade de atender ao indicado pela DCNP, as Instituições de Ensino Superior passaram a reestruturar seus cursos, criando novos componentes curriculares e ocasionando mudanças nas suas disciplinas (ANTONIACOMI, 2014).

Em relação ao Curso de Pedagogia, a reformulação curricular direcionada pelas DCNP trouxe mudanças à disciplina de Política Educacional, o que pode ser evidenciado a partir da análise de Rosa (2016). Ao analisar a disciplina Política Educacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa, o autor traz dados que refletem o impacto das DCNP na estrutura da disciplina, demonstrados no Quadro 2.

Quadro 2 - Influências das DCNP na disciplina Política Educacional

continua

ANO 2005			
Disciplina	C. Horária	Oferta	Ementa
Organização da Educação Brasileira	136 h.	4º ano	A Política Educacional e suas inter-relações. Políticas públicas e educacionais no Brasil nas décadas d 60,70, 80. Neoliberalismo e as políticas educacionais. A educação brasileira no contexto da LDB 9394/96. Análise das políticas educacionais paranaenses nos últimos governos.

Fonte: Adaptado de ROSA (2016, p. 36).



Quadro 2 - Influências das DCNP na disciplina Política Educacional

conclusão

ANO 2007			
Disciplina	C. Horária	Oferta	Ementa
Política e Organização da Educação Brasileira	102 h.	1º ano	Aspectos sócio-históricos da educação básica e da instituição escolar no Brasil. Análise dos planos e das políticas educacionais brasileiras nos seus aspectos sócio-políticos e históricos. A estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro em seus aspectos sócio-históricos, políticos, legais e organizacionais. Organização e gestão do sistema de ensino e da instituição escolar. O papel dos profissionais da educação e dos conselhos (municipal e escolar) na organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino. O papel da educação escolar pública no contexto da sociedade contemporânea.

Fonte: Adaptado de ROSA (2016, p. 36).

A partir dos dados apresentados no Quadro 2, são perceptíveis as mudanças ocorridas na disciplina Política Educacional e promovidas pelas DCNP. O primeiro ponto a ser considerado é a alteração da nomenclatura da disciplina, que adota o termo *Política* em sua nomeação. Este fato pode ser explicado conforme o artigo 10 das DCNP, indicando pela extinção das Habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia, o qual trazia, em sua estrutura curricular, as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e a Política Educacional. Com a reestruturação, a disciplina adota a nomenclatura Política e Organização da Educação Brasileira, atendendo a flexibilização curricular e o novo perfil do curso, eliminando a dicotomia entre Bacharelado e Licenciatura. (ANTONIACOMI, 2014).

A flexibilização curricular apontada acima influencia diretamente na carga horária da disciplina, com uma redução de 34 horas. Com a finalidade de atender a nova estrutura curricular baseada na docência, gestão educacional e pesquisa e prática pedagógica, os Cursos de Pedagogia precisaram realocar a sua carga horária e criar novas disciplinas para atender o exposto nas DNCP. Em relação ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Antoniacomi (2014, p. 82) aponta que ele

Passou a abranger uma formação ampla, isto é, além de formar para a docência, para a pesquisa e para a gestão educacional, tentando contemplar

as temáticas indicadas nas DCNP, a proposta curricular incluiu disciplinas de Pedagogia Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Língua Brasileira de Sinais, Ludicidade Corporeidade e Arte e, ainda, disciplinas de diversificação ou aprofundamento como Cidadania e Sociedade, Educação em Espaços Não-Formais, Educação no Campo, Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino, Tecnologia da Informação e Comunicação. Diante desse leque de abrangência, a formação dos acadêmicos acabou por ser diluída, sobrecarregando-os de disciplinas, mas ao mesmo tempo não aprofundando questões de extrema relevância na sua formação.

O processo formativo do Curso de Pedagogia ampliou-se e passou a adotar um caráter de polivalência, procurando se adequar às novas demandas das políticas educacionais incorporadas nas reformas dos anos 1990, tal como as relacionadas à inclusão, a diversas modalidades de ensino e às Tecnologias da Informação e da Comunicação. A disciplina Política Educacional segue o mesmo caminho, adequando os conteúdos de sua ementa. A disciplina, mesmo com uma carga horária reduzida, procura abranger as questões da realidade sócio-política do Brasil, bem como salientar as relações da Política Educacional com o contexto da escola, e a gestão dos sistemas escolares nos âmbitos da sociedade. Segue os preceitos das DCNP na busca pela formação que amplie o “sentido da docência para além da função do magistério, passando a compreender, também, as funções de gestão e de produção e difusão de conhecimento” (DURLI, 2007, p. 192).

Nos anos seguintes, resoluções e pareceres complementam e trazem alterações ao aparato legal da formação docente no Brasil. Podemos destacar o Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007, que visa à reorganização da carga horária mínima dos Cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica, alterando artigo 1º da Resolução CNE/CP nº2/2002. Em distinção ao exposto na Resolução e em simultâneo como exposto nas DCNP, resolve que,

Art. 1º Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores, em nível superior, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas (BRASIL, 2007b).

Como ressaltado anteriormente, as políticas de formação dos profissionais da Educação Básica, no Brasil, são marcadas por idas e vindas, em um processo de descontinuidade atrelado à interferência de fatores de natureza política, econômica e

cultural em nosso país. Caracterizado pela ausência de uma política de estado, os conflitos de interesses demarcam as transformações nas políticas que asseguram a formação desses profissionais; assim, são frequentes as alterações no aparato legal. Apontamos, neste sentido, que 13 anos após seu estabelecimento, a Resolução CNE/CP 01/2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP 02/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, foram revogadas visando a atender às transformações na sociedade e novas exigências na formação dos profissionais da Educação Básica, expressas nas novas DCN de 2015 (HONÓRIO *et al.*, 2017).

Sob um novo processo, assim como nos anos anteriores às DCN de 2002, coube aos membros da Comissão Bicameral de Formação de Professores, designada e recomposta pelo CNE, durante os anos seguintes, estabelecer reuniões e encontros, os quais marcaram o desenvolvimento de estudos sobre a temática das novas DCN para a formação de professores da Educação Básica. No ano de 2014, a Comissão aprofundou as discussões em relação às práticas curriculares dos cursos de licenciatura e questões relacionadas à formação inicial e continuada dos docentes, o que possibilitou ampliar os horizontes para a proposta das novas DCN (DOURADO, 2015).

Em paralelo a essa discussão, era aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, intensificando o trabalho realizado pela Comissão, a qual, por meio de reuniões e discussões e participação em conferências em todo âmbito nacional, veio a incorporar contribuições de Instituições de Ensino Superior e conselhos estaduais e municipais de Educação. Após as deliberações promovidas pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2014, e posteriormente no Conselho Pleno do CNE, já no ano de 2015, as DCN foram homologadas no dia 25 de junho de 2015, em sessão pública realizada pelo Ministério da Educação (DOURADO, 2015).

Assim, as DCN passam a ter, como base e princípio norteador, as indicações propostas pelo Plano Nacional de Educação. Ao ser sancionado por meio da Lei nº 13.005/2014, o PNE estabeleceu 20 metas e estratégias que “englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos

profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 301). Em consonância com a Meta 15, as DCN têm como objetivo garantir maior organicidade à formação docente no país, sendo sua finalidade

Organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente (DOURADO, 2015, p. 301).

Então, de acordo com tal finalidade, a Resolução CNE/CP 02/2015 passa a normalizar os aspectos referentes à formação docente no país. O artigo 9º deixa claro que os cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura estarão incumbidos de oferecer a formação inicial para os profissionais do magistério da Educação Básica. Esclarece que compete à instituição formadora definir um projeto de formação inicial que esteja alinhado às políticas de valorização docente, possibilitando ao profissional uma formação que permita exercer a docência e a gestão educacional e escolar na Educação Básica. Assinala, ainda, que a formação inicial deve ser ofertada preferencialmente em caráter presencial, “com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015).

Dois pontos apresentados nas DCN, relevantes à discussão aqui proposta, precisam ser ressaltados. O primeiro diz respeito aos núcleos contemplados pelos cursos de formação inicial assinalados no artigo 12 do documento. Respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica, o referido artigo aponta que os cursos serão constituídos por:

- I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II. Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino; e
- III. Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Destacamos os núcleos I e II, referentes aos estudos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, espaços onde se encontram as especificidades das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional, componentes curriculares

responsáveis pelos conteúdos relacionados ao campo educacional. Assinalamos as seguintes alíneas, onde podemos identificar os conteúdos que devem ser contemplados nas referidas disciplinas:

Núcleo I,

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional e;

Núcleo II,

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2015).

O segundo ponto que destacamos no documento diz respeito à distribuição da carga horária dos cursos, que implicam diretamente na elaboração e formulação das disciplinas. Ao tratar da estrutura e do currículo dos cursos de formação inicial, as DCN, em seu artigo 13, definem o mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Em relação à disciplina Política Educacional ou Estrutura e Funcionamento do Ensino, a nova organização da carga horária proposta pelas DCN ocasiona certa

padronização na carga horária das disciplinas. De acordo com Mainardes, Stremel e Rosa (2017), a maioria das Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso de Pedagogia, disponibiliza em torno de 60 horas/aula para a disciplina Política Educacional. Em relação à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, Rosa (2016) aponta que os demais cursos de Licenciatura seguem o mesmo critério, disponibilizando um total de 60 a 68 horas/aula.

É importante destacar, ainda, que o parágrafo 2º do mesmo artigo 13 determina os conteúdos a serem contemplados nos currículos. Conteúdos “relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias”, os quais integram a estrutura e as ementas das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, que mais adiante serão discutidos (BRASIL, 2015).

Em síntese, considerando desde a elaboração até a sua homologação, o documento das DCN “sinaliza importantes elementos para a política nacional para a formação dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 315), que dão direção ao processo de formação inicial e continuada dos docentes brasileiros. As atuais diretrizes curriculares “ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério”, caracterizando a docência como ação que articula o processo de ensino aprendizagem com a organização e gestão da Educação Básica (DOURADO, 2015, p. 315).

Além do exposto, é importante o destaque na nova redação do documento em relação à Base Nacional Comum Curricular. Em sua redação recente, a LDB traz, em seu § 8º, que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” e que “esse parágrafo deverá ser implementado no prazo de dois anos, contados da data da publicação da Medida Provisória no 746/2016” (BRASIL, 1996).

O princípio da desfragmentação e tratamento interdisciplinar do conhecimento é apresentado de forma precípua na Base e passa a ser colocado às políticas de formação como parte integrante dos procedimentos que devem ser adotados para a gestão dos programas, planejamento, processos de avaliação e regulação das instituições formadoras (MARCHELLI, 2017, p. 67).

Esta direção dada pela LDB implicará na reformulação das DCN e DCNP, bem como nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC), “a BNCC impactará de maneira marcante os cursos de licenciatura, que de fato precisam encontrar urgentemente



novos rumos para se organizarem” (MARCHELLI, 2017, p. 67). No entanto, o processo de elaboração da BNCC tem sido alvo de inúmeras críticas em função do seu caráter tecnicista.

Aprovada pelo CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), o documento da Base Nacional Comum Curricular reforça a lógica de uma aprendizagem com base em competências, alicerçada em uma concepção restritiva de currículo, e articula-se com o caráter padronizado da avaliação determinada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (DOURADO; OLIVEIRA, 2018). Em sua análise, Dourado e Oliveira (2018, p. 40) apontam que:

[esta política é] restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjuga o currículo à lógica da avaliação por desempenho.

Ainda, a partir da análise proposta pelos autores, é possível apreender o caráter tecnicista de Educação proposto pela BNCC, ao centrar o currículo e o processo de ensino-aprendizagem na aferição de competências (DOURADO; OLIVEIRA, 2018). Também é possível identificar esse caráter nas indicações do documento:

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação; d) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica; e) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 42).

A partir dessas ações, PAR e BNCC, por exemplo, a análise do aparato legal leva à compreensão do movimento da sociedade civil e da sociedade política na busca pela hegemonia. O Estado atua fortemente pela manutenção da hegemonia da classe dominante, imbricando nos textos legais a sua ideologia.



A Política Educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da coerção, do Estado em sentido restrito. Mas é importante ressaltar que esse momento da coerção resultou de uma luta que se travou ao nível da hegemonia, da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias à sociedade de classes (SHEEN, 2007, p. 9).

De acordo com Paiva (1980), a legislação passa a legitimar a disputa hegemônica no seio da sociedade civil, desde o seu processo de elaboração até a sua materialização. Por meio do aparato legal, a classe dominante busca exercer e elaborar Políticas Educacionais que possibilitem a ampliação e legitimidade do sistema político que sirva à sua dominação.

Presentes nos programas das disciplinas EFE e PE desde a sua institucionalização, a legislação tem lugar de destaque na formação docente nos cursos que contemplam as disciplinas. Enquanto norte para elaboração curricular das disciplinas, a legislação tem a função de caracterizar os cursos de formação docente e levá-los a atender as exigências do Estado. Enquanto conteúdo, o estudo da legislação, do aparato legal da Educação, a partir de uma análise crítica do contexto, possibilita ao docente evidenciar as Políticas Educacionais e os movimentos do Estado e das classes antagônicas na luta pela hegemonia no processo de formação docente. Este último aspecto está destacado na próxima subseção, ao abordarmos os aspectos atuais das disciplinas EFE e PE.

### 3.3 ASPECTOS ATUAIS DAS DISCIPLINAS ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL

A disciplina Política Educacional e suas correlatas têm sido objeto de estudos daqueles que se debruçam sobre o ensino e a formação de pesquisadores no campo da política educacional. Destacamos, a partir dos estudos de Stremel (2016) e Stremel e Mainardes (2015), que os estudos relacionados à disciplina de Política Educacional ainda são recentes e vêm sendo fortalecidos e ampliados por meio das discussões promovidas por associações específicas e redes de pesquisa no campo, em especial a *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), criada a partir da “constatação da pouca literatura latino-americana sobre questões teóricas relacionadas à pesquisa em política educacional” (STREMEL, 2016, p. 141).

Com base no levantamento bibliográfico realizado sobre a temática de pesquisa aqui proposta, por meio do acesso às bases de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

(BDTD), do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), da Biblioteca Temática *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe) e da *Red de Revistas Científicas da América Latina y el Caribe y España y Portugal* (Redalyc), foram identificados 30 trabalhos que discorrem sobre as disciplinas Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino. Destes, 1 Tese e 3 Dissertações, 1 trabalho de conclusão de curso de graduação, 17 artigos e 8 trabalhos publicados nos Anais do *I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa*, promovido pela ReLePe em 2015.

Quadro 3 -Trabalhos que abordam as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional como temáticas de pesquisa

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Autores</b>
Tese	1	Mendes (2011);
Dissertação	3	Krum (1993); Furtado (1994); Marcos (2000).
Artigo de Periódico	17	Cristofoli (2015); Ferrada; Villena; Del Pino (2018); Flach; Masson (2015); Giovine (2016); Gorostiaga (2017); Guimarães-Iosif; Limeira; Santos (2018); Mainardes; Stremel; Rosa (2017); Rocha; Lizzio; Giménez (2017); Mancebo (2017); Mazza (1994); Miranda (2016); Moreira; Lulianelli (2017); Perão; Lima (2017); Pronko (2016); Stemel; Mainardes (2015); Tello (2015; 2017).
Trabalho de conclusão de Graduação	1	Rosa (2016).
Trabalhos completos publicados em Anais	8	Oliveira; Toschi (1996); Bonals; Arens; Trujillo, (2015); Costa; Muranaka; Borghi, (2015); Martignoni, (2015); Mendes, (2015); Romero; García, (2015); Visacovsky, (2015); Quiané; López, (2015).

Fonte: Organizado pelo autor.

Considerada uma temática de estudo ainda recente, as pesquisas que abordam as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional podem ser divididas em dois grupos distintos. No primeiro encontram-se pesquisas que analisam as disciplinas enquanto componentes curriculares que visam à formação docente. No segundo podemos constatar as pesquisas que focam a disciplina Política Educacional enquanto espaço de formação para os futuros pesquisadores do campo.

Quadro 4 - Caracterização das pesquisas sobre as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional

	Quantidade de trabalhos	Autores
Ênfase das disciplinas na formação docente	25	Bonals; Arens; Trujillo, (2015); Costa; Muranaka; Borghi, (2015); Cristofoli (2015); Ferrada; Villena; Del Pino (2018); Flach; Masson (2015); Furtado (1994); Giovine (2016); Guimarães-Iosif; Limeira; Santos (2018); Krum (1993); Mainardes; Stremel; Rosa (2017); Marcos (2000); Martignoni, (2015); Mazza (1994); Mendes (2011); Mendes, (2015); Moreira; Lulianelli (2017); Oliveira; Toschi (1996); Perão; Lima (2017); Pronko (2016); Quiané; López, (2015); Rocha; Lizzio; Giménez (2017); Romero; García, (2015); Rosa (2016); Stemel; Mainardes (2015); Visacovsky, (2015).
Ênfase das disciplinas na formação de pesquisadores do campo	5	Gorostiaga (2017); Mancebo (2017); Miranda (2016); Tello (2015; 2017).

Fonte: Organizado pelo autor.

A partir da contextualização histórica e da base legal das disciplinas EFE e PE, com base nos estudos acima apresentados e que tomam as disciplinas como temática, buscamos apreender os seus aspectos atuais enquanto componentes curriculares dos cursos de formação docente.

Como assinalado na seção anterior, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino foi criada por meio da Resolução nº 2/1969 e nº 9/1969, a qual estabeleceu a duração mínima dos cursos para a formação em nível de licenciatura, bem como os conteúdos a serem lecionados na disciplina (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ao analisarem a disciplina, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ressaltam que a legislação é o eixo básico da disciplina, que tem como foco os textos e documentos legais, não estabelecendo relação entre a escola e a organização do ensino. Em relação à organização do ensino escolar, “privilegia-se a descrição dos órgãos e seu funcionamento, bem como a análise de seus componentes administrativos e curriculares, por meio dos textos legais – leis, decretos, resoluções, pareceres, indicações e outros” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 50).

Destacamos que, atualmente, são várias as denominações dadas à disciplina nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, sendo as mais comuns: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira, Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental (LIBÂNEO, OLIVEIRA;

TOSCHI, 2012), sem esquecer que, em alguns cursos e instituições, ela foi substituída por Política Educacional.

A oferta da disciplina ocorre, de modo geral, no segundo ou terceiro ano dos cursos de Pedagogia, com carga horária que varia entre 60 e 128 horas, em regime semestral ou anual. Em relação às demais licenciaturas, existe maior variabilidade. Em grande parte das instituições mantém-se a mesma carga horária dos cursos de Pedagogia, mas, em alguns casos, é menor. Também sofre alteração o período de oferta, que varia de instituição para instituição, podendo ser oferecida em qualquer um dos quatro anos de formação (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; ROSA, 2016).

Em relação ao conteúdo da disciplina, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), destacam que ele pode assumir três abordagens distintas: a) predominantemente legalista, formalista e acrítica; b) predominantemente político-ideológica; e c) histórico-crítica. De acordo com os autores, tais abordagens são “profundamente influenciadas por contextos e tendências históricas diferentes na produção do conhecimento sobre a educação brasileira e por posicionamentos/formações bastante diversificadas dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 51).

Na abordagem legalista, formalista e acrítica, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 51), a ênfase fica restrita à análise sistêmica e funcional dos documentos legais, “o estudo torna-se árido e insípido e aversivo” para os estudantes. Na abordagem político-ideológica, a disciplina dá ênfase a textos críticos, em detrimento dos documentos legais que, de forma parcial e partidária, “procura-se mostrar o real com base em uma postura e visão político-ideológica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 51). Na abordagem histórico-crítica, prioriza-se a correlação entre os textos legais utilizados como referencial para análise da organização escolar; e os textos críticos, utilizados para refletir sobre o aparato legal da Educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). De acordo com Saviani (1987, p. 134), a partir desta concepção:

Para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas; é necessário ler nas entrelinhas.

Ainda sobre as questões metodológicas da disciplina, Monteiro (1995 *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012) destaca, em seu Curso de Estrutura e

Funcionamento do Ensino, que o conteúdo deve possibilitar a articulação de três elementos:

a) visão oficial – conhecimento da legislação educacional, programas, planos de governo; b) visão da realidade – comparação da visão oficial com o que acontece de fato no funcionamento do ensino (cotidiano vivo); c) visão crítica – após o conhecimento das anteriores, procede-se à crítica fundamentada para a geração de novos conhecimentos (MONTEIRO, 1995, *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 52).

Ao analisar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, a professora Maria Neusa de Oliveira (2000) destaca, como premissa da disciplina, que seu conteúdo possibilite uma formação que leve os futuros docentes a apreender as disputas que ocorrem no âmbito educacional. Sugere, ainda, que se considerem as relações sociais que se estabelecem em cada contexto histórico, “traduzindo esses desafios e essas reflexões em termos de conteúdos que melhor contribuam para a articulação do desenvolvimento e consolidação de relações verdadeiramente democráticas” (OLIVEIRA, 2000, p. 12). A autora destaca que,

Nesta perspectiva, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, desde a sua criação, é portadora de uma história que se relaciona às formas específicas de organização (estrutural) da sociedade (fatores externos) e dos atores (professores/alunos) que a (re) constroem no tempo e espaço escolares (fatores internos) (OLIVEIRA, 2000, p. 12).

As novas exigências de formação docente culminaram em mudanças na estrutura curricular da disciplina para o ensino de Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), é perceptível o desenvolvimento da disciplina, alterando a ênfase dada aos conteúdos relacionados à estrutura da escola e focando nos conteúdos relacionados ao funcionamento das instituições. A perspectiva, então restrita ao ensino do aparato legal, modifica-se “em favor da discussão de alternativas para a reconstrução da escola e do sistema educacional brasileiro” (MENDONÇA; LELIS, 1988 *apud* LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 53).

De acordo com os autores, a disciplina passa, de modo geral, de uma visão sistêmica/tecnicista para uma visão histórico-crítica, procurando “estabelecer uma reflexão dialética (visão macro, visão micro) acerca da compreensão da organização escolar brasileira, especialmente na relação teórico-prática” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 53).

Cury (2002) enfatiza a relevância da compreensão da estrutura normativa como uma das competências fundamentais à atividade docente consciente e crítica.

Para Cury (2002), a apropriação da legislação possibilita a apreensão da realidade política por meio do ordenamento jurídico público, que determina a organização da sociedade e ação cidadã. Distanciar-se ou eximir-se da compreensão jurídica, de acordo com o autor, é optar pela recusa à soberania e a um dos atos característicos que garantem os direitos e deveres dos cidadãos.

Cristofoli (2015, p. 11), ao analisar o ensino da política educacional, aponta que o estudo da legislação é visto como um ponto positivo pelos docentes em formação, pois, considerando o contexto histórico, permite “aprender a pesquisar e/ou compreender o conteúdo de um documento legal e demais documentos que norteiam a educação brasileira”.

Em consonância com as mudanças teóricas e metodológicas na disciplina, na redefinição dos conteúdos, influenciadas pelo contexto socioeconômico e político brasileiro, alteram-se, também, as denominações da disciplina, em muitas instituições. Essas alterações decorrem principalmente do processo de redemocratização do país, nos anos de 1980 e 1990, e das reformulações curriculares dos cursos de formação docente. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) assinalam o surgimento de diversas disciplinas com designações diferentes nos cursos de formação docente. Entre elas, destacamos a disciplina Política Educacional que, de acordo com Mainardes, Stremel e Rosa (2017), incorporaram os conteúdos da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de forma mais contextualizada, distanciando-se da abordagem jurídico-legalista.

Neste sentido, análise da disciplina de Política Educacional torna-se importante, considerando a contribuição que a disciplina propõe ao processo de formação docente. De acordo com Stremel e Mainardes (2015, p. 138), considerando a intencionalidade da disciplina, sua constituição metodológica e seus conteúdos, ela

Pode proporcionar aos futuros educadores uma compreensão crítica das políticas educacionais, dos fundamentos das políticas, de aspectos essenciais relacionados à organização e legislação da educação brasileira, bem como da análise de políticas nacionais, estaduais e locais. Além disso, a disciplina Política Educacional pode servir como ponto de partida para a formação de futuros pesquisadores desse campo, principalmente quando optam pela realização de pesquisas sobre Política Educacional em nível de Pós-Graduação.

Rosa (2016), em sua análise sobre a disciplina Política Educacional, destaca que a disciplina tem sua institucionalização no curso de Pedagogia, a partir da democratização da sociedade brasileira, abordando aspectos de uma formação

crítica. Ainda destaca que, nos demais cursos de licenciatura da instituição analisada, os conteúdos relacionados à Política Educacional são desenvolvidos em disciplinas correlatas e que, embora contemplem tópicos do campo, as disciplinas trazem, em suas nomenclaturas, marcas do período jurídico-normativo característico do momento ditatorial brasileiro. Entretanto, essa tendência não é regra geral. Mendes (2011), ao realizar uma análise das disciplinas que compõe a área de Estrutura e Funcionamento do Ensino em uma universidade brasileira, considera que a disciplina, como importante componente curricular dos fundamentos da Educação, contribui na redução da dicotomia entre teoria e prática.

Ao analisarem a disciplina Política Educacional nos cursos de Pedagogia, Stremel e Mainardes (2015) destacam aspectos atuais e importantes sobre a disciplina para a formação de professores. A análise dos autores considerou 5 aspectos que compõem o currículo da disciplina: denominação, carga horária, etapa em que é ofertada, ementa e bibliografia.

Em relação à denominação, os autores identificaram um total de 128 nomenclaturas, sendo Política Educacional a mais utilizada. Fatores como o quadro docente da instituição e a tradição em Pesquisa e Pós-Graduação interferem na denominação da disciplina. De acordo com os autores, o “número elevado de designações empregadas indica certa dispersão do campo, mas os termos ‘Política Educacional’ ou ‘Políticas Educacionais’ e ainda ‘Política e Gestão da Educação’ são termos mais comumente utilizados para referir-se a esse campo” (STREMEL; MAINARDES, 2015, p. 144).

Com relação à carga horária, é comum a disciplina possuir 60h/aula. Algumas instituições têm por característica disponibilizar uma carga horária maior à disciplina, ofertando-a em dois períodos distintos do curso, possibilitando ampliar os conteúdos relacionados à política educacional. Neste sentido, os autores também destacam que a disciplina, na maioria das instituições, é ofertada nos dois primeiros anos do curso de Pedagogia (STREMEL; MAINARDES, 2015).

Considerando que as ementas podem revelar aspectos importantes sobre a disciplina Política Educacional, ressaltando que elas são elaboradas e ajustadas de acordo com o professor responsável pela disciplina, a realidade da instituição e das turmas, Stremel e Mainardes (2015, p. 146) apontam que os tópicos mais presentes nas ementas são os seguintes:



a) Aspectos relacionados à organização da educação brasileira (sistema educacional brasileiro, níveis, modalidades); b) Aspectos da legislação educacional (Constituições Federais, leis nacionais referentes à educação, LDB, PNE, Resoluções, Pareceres); c) Reformas educacionais; d) Gestão da educação; e) Políticas e Programas da Educação Básica; f) Financiamento da educação; g) Estado e Educação.

Em consonância ao exposto, Flach e Masson (2014) ressaltam, como conteúdos necessários para o estudo da disciplina, a) o estudo das características fundamentais da sociedade capitalista: luta de classes, relações sociais de produção, antagonismo entre capital e trabalho; b) o estudo do papel do Estado na definição das políticas educacionais; c) o campo da política educacional; d) a organização da educação escolar; e e) aspectos legais da Educação brasileira.

A análise de Stremel e Mainardes (2015, p. 152) possibilitou identificar as obras mais citadas nas ementas e programas da disciplina. Assinalam que são pouco frequentes as referências de artigos nos programas e ementas, sendo priorizadas as referências de livros que discutem a política educacional no Brasil. Os autores destacam os livros que aparecem com maior frequência nas ementas e programas:

A Nova Lei da Educação: trajetórias limites e perspectivas (SAVIANI, 1997), Educação escolar: políticas, estruturas e organização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003), A educação como política pública (AZEVEDO, 1997), LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam (BRZEZINSKI, 1997), Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 1998), Política Educacional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000) e Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB (OLIVEIRA; ADRIÃO, 2002).

O trabalho de análise da disciplina Política Educacional, elaborado por Stremel e Mainardes (2015), possibilita, ainda que de forma aproximada, definir o perfil da disciplina Política Educacional no curso de Pedagogia e licenciaturas que a ofertam: uma disciplina ofertada nos primeiros anos de curso, com 60h/aula e que, por meio da rica bibliografia disponibilizada, procura abordar os conteúdos relacionados à organização da Educação nacional, os documentos legais, bem como as relações com o contexto socioeconômico e político que influenciam na Educação brasileira.

Apresentar os aspectos atuais das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional possibilita apreender como as disciplinas têm sido contempladas nos cursos de Pedagogia e licenciaturas. A análise demonstra que as disciplinas objetivam proporcionar, aos futuros docentes, o reconhecimento da complexidade educacional, sua organização e a relações entre os agentes que a constituem. Discutir os condicionantes históricos, o aparato legal e as características

das disciplinas vêm dar suporte para examinar as disciplinas no contexto da instituição foco da pesquisa, apreendendo a estrutura curricular expressa nos cursos de Pedagogia e licenciaturas.

Ainda, de acordo com Costa, Muranaka e Borghi (2015), o espaço formativo propiciado pelas disciplinas, em destaque pela Política Educacional, é caracterizado como pertinente para a formação política e dos docentes em formação, possibilitando uma visão contextualizada da realidade educacional, e a compreensão da práxis da sociedade capitalista.

Com uma formação crítica, os intelectuais vinculados à classe trabalhadora oriundos das licenciaturas, que contemplam as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, têm a possibilidade de

Alterar a conjugação de forças da atual sociedade, no que se refere à produção da escola enquanto aparelho da sociedade civil, encontrando no trabalho coletivo, formas de organização capazes de contraporem-se às atuais condições de produção intelectual de professores/as e alunos/as que necessitam da escola pública como espaço de escolarização e produção de consciências capazes de produzirem a transformação social (VIEIRA, 2008, p. 162).

A partir da discussão realizada nos capítulos anteriores, sobre o conceito de Estado e, mais precisamente, sobre a concepção gramsciana, a contextualização da Política Educacional na sociedade brasileira e seus apontamentos históricos e legais, evidencia-se a importância das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional na formação docente e de intelectuais que tenham compressão histórica do contexto em que vivem. As disciplinas, quando pautadas em uma concepção histórico-crítica, têm a possibilidade de formar docentes capazes de exercer sua práxis de forma autônoma, cumprindo com sua função social (VIEIRA, 2008).

Considerando os apontamentos acima, o capítulo seguinte busca contextualizar as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional na Universidade Estadual de Ponta Grossa, objetivando perceber o movimento dialético de institucionalização das disciplinas, a estrutura curricular, os conteúdos e sua aproximação ao objeto de estudo do campo da política educacional.

#### **4. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

O capítulo propõe contextualizar as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos cursos de formação docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tendo como alicerce a concepção gramsciana de Estado, as implicações do Estado neoliberal na proposição de políticas educacionais enquanto fator de manutenção da hegemonia burguesa, e a busca pela construção de uma hegemonia da classe subalterna por meio da Educação, partimos para a apreensão das implicações e contribuições das disciplinas enquanto mantenedoras da hegemonia dominante ou para a construção de outra hegemonia. Considerando os fatores políticos, históricos e socioeconômicos no contexto brasileiro, analisamos a construção do currículo na UEPG, as propostas curriculares e os programas das disciplinas lecionadas nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. A análise objetiva, neste sentido, evidenciar se a estrutura curricular das disciplinas, apresentadas em seus programas de ensino, vieram a propiciar ou propiciam, aos docentes em formação, uma formação restrita ao caráter jurídico-normativo ou garantir, por meio dos seus objetivos, conteúdos, referencial bibliográfico e carga horária, uma formação crítica de leitura e interpretação do mundo, da Educação e dos fatores que a influenciam, como a atuação do Estado, na proposição de políticas educacionais.

##### **4.1 OS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) é uma instituição pública, criada pela Lei nº 6.034, de 6 de novembro de 1969 e Decreto nº 18.111 de 28 de janeiro de 1970, pelo Governo do Estado do Paraná. É resultado da incorporação de outras Instituições de Ensino Superior (IES) estaduais que funcionavam isoladamente na cidade de Ponta Grossa-PR (UEPG, 2019a).

Sediada na cidade de Ponta Grossa-PR e com campi em outras cinco cidades (Telêmaco Borba, Palmeira, Castro, São Mateus do Sul e Jaguariaíva), conta atualmente com 38 cursos de graduação, dos quais 13 são de Licenciaturas (Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras Portugêses/Francês; Letras Portugêses/Espanhol; Letras Portugêses/Inglês; Matemática; Música; Pedagogia; Química) (UEPG, 2019a).

Em relação à organização dos cursos, a UEPG tem como responsável a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), órgão que está subdividido em três Diretorias: Diretoria Administrativa (DIRAD), Diretoria Acadêmica (DIACAD) e Diretoria de Ensino (DIREN). Ainda conta com duas comissões, Comissão de Coordenação Geral das Licenciaturas (COPELIC) e Comissão Permanente de Seleção (CPS); e uma Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante (CAOE), órgãos que “em ação articulada com coordenadores de cursos, docentes e discentes, tem por missão a direção, coordenação e controle de atividades relativas à graduação e cursos sequenciais” (UEPG, 2019).

Destacamos, dessa organização, dois órgãos que visam a apreender e gerir a organização dos currículos das Licenciaturas da UEPG, a DIREN e a COPELIC. A DIREN, a partir das informações obtidas por meio do sítio eletrônico da UEPG, tem como responsabilidade assessorar o Pró-Reitor de Graduação na gerência de projetos e programas de ensino, bem como gerir o banco de disciplinas ofertadas pela instituição, os projetos pedagógicos e currículos dos cursos de graduação (UEPG, 2019).

A COPELIC é um órgão ligado à DIREN e à PROGRAD, importante na organização das Licenciaturas. Criada no ano de 2002, denominada Comissão de Coordenação Geral de Licenciaturas, tinha como função restrita auxiliar na adaptação dos cursos de Licenciatura aos direcionamentos dados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No ano de 2008, com caráter de Comissão Permanente de Licenciaturas, com vinculação direta à PROGRAD, a COPELIC passou a adquirir novas competências. Hoje, auxilia na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura, auxiliando na aplicação da legislação para a formação docente nas propostas curriculares e fortalecendo o vínculo entre os cursos de Licenciatura (UEPG, 2019b).

Cabe destacar, também, o papel do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), enquanto órgão consultivo e deliberativo, responsável, dentre outras atribuições, por “aprovar os currículos plenos de formação profissional e acadêmica, fixando o elenco de disciplinas, obedecido o currículo mínimo” (UEPG, 2018).

A elaboração dos currículos e a adequação curricular dos cursos da UEPG embasam-se legalmente na Portaria nº 468 de 20 de dezembro de 2011 e no Estatuto

e Regimento Interno, criado e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer no 2.175, de 7 de novembro de 1973, homologado pelo Decreto no 73.269, de 7 de dezembro de 1973, e hoje garantido pela Resolução UNIV. 015, de 14 de junho de 2018 (UEPG, 2012) .

Entende-se, a partir da Portaria nº. 468/2011, que currículo pleno é o “conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas que integram um curso, com a devida integração e articulação entre as mesmas”, e que a elaboração de novas propostas ou adequação curricular é de responsabilidade dos Colegiados de Curso, embasados pelos ordenamentos aprovados pelo CNE (UEPG, 2011).

Durante o processo de elaboração das propostas curriculares, de acordo com o artigo 5º da referida Portaria, cabe aos Colegiados estarem atentos aos dispositivos das DCN, às orientações do CEE, e “garantir a participação de professores e acadêmicos em todas as fases do processo de proposta curricular” (UEPG, 2011). A Portaria ainda esclarece a necessidade de as propostas curriculares estabelecerem relação e articulação entre teoria e prática, e “flexibilização curricular articulando o ensino, a pesquisa e a extensão, valorizando a atividade individual e coletiva” (UEPG, 2011, p. 51).

Em relação aos componentes curriculares, a Portaria nº. 468/2011 segue, como direcionamento, as prescrições dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada curso e, no caso das Licenciaturas, os dispositivos das DCN para Formação de Professores da Educação Básica. De acordo com a Portaria e com o Estatuto e Regimento interno da UEPG, “o programa de cada disciplina será elaborado pelo Professor e aprovado pelo Colegiado de Curso, atendidas as condições de execução manifestadas pelo Departamento envolvido” (UEPG, 2012, p. 63).

Enquanto estrutura e organização, os currículos dos Cursos de Licenciatura precisam contemplar aspectos específicos. É necessário que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) considere a carga-horária, turno de oferta, local de funcionamento, regime (anual ou semestral), legislação básica, princípios norteadores, competências básicas exigidas para o profissional, componentes curriculares, etc. O processo de aprovação das propostas curriculares analisa se os currículos atendem o disposto nos prescritivos legais, bem como as considerações do CEE e CFE para, posteriormente, ser aprovado pelo CEPE (UEPG, 2011).

Após considerar os aspectos contextuais relacionados aos cursos de Licenciatura da UEPG, bem como o contexto da organização do ensino na universidade, de modo sucinto, passamos a analisar, à luz das contribuições de Gimeno Sacristán, o que se entende por currículo e como a política curricular possibilita compreender e apreender os determinantes que influenciam na organização das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional.

De acordo com Sacristán (2000, p. 109), a política curricular pode ser entendida como “um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele”. Neste sentido, segundo o autor, como componente da política curricular, o currículo pode ser compreendido como um artefato social, histórico e contextual, que carrega consigo uma intencionalidade, opções ideológicas e demarcações de poder, ou seja, distante de qualquer neutralidade.

Tratando-se de uma política pública do campo educacional, no contexto brasileiro, as políticas curriculares seguem um ordenamento jurídico, que é estabelecido por órgãos competentes e tem caráter de diretriz. Sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao serem definidas a partir de Diretrizes Curriculares Nacionais, as políticas curriculares visam a atender e explicitar os determinantes exigidos para o ordenamento da Educação (SACRISTÁN, 2000; JESUS, 2017).

Ao instituir Diretrizes Curriculares que orientam a organização do ensino no país, a política curricular, orientada por relações econômicas, sociais e políticas, também se define o currículo mínimo exigido para a formação e o ensino, trazendo em si, a concepção de homem e de sociedade que se pretende desenvolver. Sob esta concepção, a qual Sacristán (2000) define como prescrição curricular, estão engendradas as intencionalidades de determinado grupo social, as quais nem sempre estão explícitas, pois a política curricular está condicionada à ação dos diferentes sujeitos e instâncias que compõem o sistema educacional (SACRISTÁN, 2000).

Entendido como “a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado” (SACRISTÁN, 2000, p.15)., compreende-se o currículo como a política curricular em movimento, em

ação e transformação, apreendendo significados de acordo com contextos, tempos e espaços de ação da prática educativa. Desta forma, entende-se que o currículo,

É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e nessa expressão práticas concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Sendo objeto de expressão daqueles que nele intervêm, de acordo com Sacristán (2000), o currículo é constituído por diferentes níveis que explicitam a ação dos agentes em sua formulação e ação. Sacristán aponta que esses níveis do currículo se inter-relacionam de forma recíproca, demonstrando autonomia e força, e podem ser concebidos como: *prescrito; apresentado aos professores; moldado pelos professores, em ação; realizado; e avaliado*.

O Currículo *prescrito* diz respeito aos ordenamentos, regulações e prescrições, como exemplo, as diretrizes e políticas curriculares, “aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem de ponto de partida para a elaboração de materiais, controle do sistema, etc” (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Em relação ao contexto de análise aqui apresentado, na UEPG, o currículo prescrito manifesta-se a partir dos ordenamentos oriundos da legislação maior, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, documento que indica a necessidade da existência de diretrizes curriculares para os níveis e modalidades de ensino. Este ordenamento explicita-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, bem como nas Diretrizes Curriculares específicas para cada curso de Licenciatura. Ainda, a partir da LDB 9.394/96, garante-se às IES a autonomia de fixar seus currículos de cursos e programas, atendendo o mínimo exigido e respeitando as diretrizes.

O currículo prescrito, sendo a materialização dos ordenamentos legais, tem como finalidade a garantia de acesso aos conteúdos mínimos em determinado nível de ensino. De acordo com Sacristán (2000, p. 111), em sociedades de ampla pluralidade cultural e socioeconômica, como no caso brasileiro, a existência de um currículo mínimo caracteriza uma intencionalidade, “não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extra-



escolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela”.

Como evidenciado anteriormente, a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura segue as especificações das DCN para a formação inicial de professores para a Educação Básica. De acordo com o parágrafo 1º do artigo 13 do referido documento, exige-se que o mínimo de 3.200 horas seja contemplado e, de acordo com o parágrafo 2º, as universidades adaptem os conteúdos específicos de cada área de conhecimento, atentando para a formação prática, estágio supervisionado, atividades formativas e atividades de aprofundamento teórico-práticas (BRASIL, 2015). O quadro a seguir caracteriza a carga horária das Licenciaturas da UEPG:

Quadro 5 - Carga horária dos cursos de Licenciatura da UEPG (2018)

<b>Curso</b>	<b>Carga-horária</b>
Artes Visuais	3.328
Ciências Biológicas	3.362
Educação Física	3.345
Física	3.120* <sup>18</sup>
Geografia	2.801*
História	3.209
Letras Português/Francês	3.362
Letras Português/Espanhol	
Letras Português/Inglês	
Matemática	3.107*
Música	3.311
Pedagogia	3.428
Química	3.022*

Fonte: Adaptado de (UEPG, 2018a; 2018b; 2018c).

Aprende-se que, em sua maioria, os cursos priorizam atender a carga horária mínima prescrita. Considerando o mínimo de 3.200 horas previsto nas atuais DCN para a formação docente, os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Música, Ciências Biológicas, Letras e Educação Física estão pouco acima do mínimo prescrito, e esta carga horária está, em sua maioria, dedicada às disciplinas de formação geral

<sup>18</sup> A cargas horárias assinaladas por (\*) dizem respeito aos PPC disponíveis e que não se encontram atualizados a partir dos dispositivos prescritos nas DCN para a formação docente em vigência. Atendem ao documento anterior, do ano de 2001, e ao Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007, organizados considerando o mínimo de 2800 horas.

e formação específica dos profissionais. No mesmo sentido, considerando uma carga horária maior que as demais Licenciaturas, o curso de Pedagogia prioriza o núcleo de formação geral e específica, a diferença é que, nos demais cursos, a disciplina de Estrutura faz parte da formação geral para a docência; no curso de Pedagogia, a disciplina Política e Organização da Educação Brasileira tem o caráter de formação específica, ou seja, como componente curricular prioritário para a compreensão do processo educativo.

Ao contemplar o mínimo prescrito em relação à carga horária, os currículos das Licenciaturas precisam organizar-se de modo a considerar os núcleos de estudos apontados pelas Diretrizes. Assim, a carga horária mínima divide-se entre o núcleo de formação geral, núcleo de aprofundamento e diversificação, e núcleo de estudos integradores (BRASIL, 2015).

Quadro 6 - Núcleos de formação, Licenciatura em Artes Visuais, UEPG (2018)

<b>Núcleo</b>	<b>Carga horária</b>
Formação Básica Geral	1343
Disciplinas-Prática enquanto componente curricular	408
Formação Específica Profissional	850
Diversificação ou Aprofundamento	119
Estágio Curricular Supervisionado	408
Atividades Complementares	200
Carga horária total do curso	3.328

Fonte: Adaptado de (UEPG, 2018b).

De acordo com Jesus (2017), é necessária atenção em relação ao que se entende por currículo mínimo, como expressão de um processo de exclusão social, econômica e cultural, ou caracterizado como forma de garantia ao pleno desenvolvimento do homem em formação, atendendo as finalidades legais explícitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96.

Entende-se que o mínimo curricular precisa garantir, aos estudantes, o acesso à participação social, no que diz respeito ao mundo do trabalho, ao conhecimento e prática cultural, melhorias de condições socioeconômicas, e ao discernimento político para a vida em sociedade (JESUS, 2017, p. 51).

As DCN consideram que a carga horária dos cursos deve contemplar os três núcleos, formação geral, aprofundamento e diversificação, e estudos integradores. É possível perceber que estes núcleos são fragmentados e, da mesma forma, a carga horária dos cursos, criando um sem número de disciplinas que comportem o maior número de conteúdos possível. Em alguns casos, os currículos passam a abarcar o maior número possível de componentes curriculares de formação específica, e o

mínimo para a formação geral. Ainda, as disciplinas de diversificação e aprofundamento, por mais que estejam explícitas nos currículos, muitas delas sequer chegam a ser lecionadas durante o processo de formação.

Após prescrito, de acordo com Sacristán (2000), o currículo atinge a etapa de ser apresentado aos professores. De acordo com o autor há, nesse nível, a ação de “diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (SACRISTÁN, 2000, p. 104). Destaca-se, no âmbito da UEPG, a atuação da COPELIC no processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura, a qual tem, dentre as suas competências, “apoiar os Colegiados de Curso das Licenciaturas com as legislações pertinentes a cada uma delas bem como em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a formação de professores” (UEPG, 2019b).

Nesse momento, quando a atuação dos professores influencia em sua elaboração, a atuação de agentes como a COPELIC ajuda a garantir a autonomia e a liberdade do docente, bem como a atenção aos preceitos legais aos mínimos estabelecidos, e o respeito à pluralidade de ideias e concepções de homem, Educação e sociedade que se expressam nesse âmbito educacional (SACRISTÁN, 2000).

Evidenciam-se, por meio da diversidade característica nos PPC, os quais carregam em si os núcleos de estudo, os princípios norteadores, a finalidade dos cursos, campo de atuação do profissional em formação e seus componentes curriculares (SACRISTÁN, 2000).

A ação docente sobre o currículo dos Cursos de Licenciatura fica ainda mais explícita quando se atinge o nível da modelagem. Enquanto “agente ativo muito decisivo na concretização dos conteúdos e significados dos currículos” (SACRISTÁN, 2000, p. 105), o docente atua, age e molda o currículo de acordo com suas concepções a partir de suas experiências em sala de aula. Neste processo, o docente age com maior autonomia, considera os preceitos legais e exerce sua experiência, explicitando, nos programas das disciplinas, suas concepções socioeconômicas, culturais e formativas (SACRISTÁN, 2000).

A modelagem do currículo manifesta-se na diversidade de programas de uma mesma disciplina alocada no mesmo ou em departamentos distintos, como é o caso da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica da UEPG, a qual, se analisando os programas de curso, é possível identificar semelhanças e até

padronização do programa de ensino ou, ainda, distinções referentes aos conteúdos abordados e objetivos da disciplina. A título de contextualização e a partir dos dados disponibilizados pela PROGRAD, é possível evidenciar tais distinções e similaridades nos programas atuais dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (Anexo B) e Matemática (Anexo C), resumidamente descritos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica na UEPG (2018)

Setor: Ciências Humanas, Letras e Artes		
Departamento: Educação		
Curso	Ciências Biológicas	Matemática
Carga horária	68 horas	
Ementa	Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)	
Conteúdo		
Horas/Aula	Relações entre Educação, Estado e Sociedade	
	6 horas	15 horas
	Ordenamentos legais da Educação brasileira (C.F 1988; LDB 9.394/96)	
	34 horas	38 horas
	Histórico da organização da educação brasileira	
	20 horas	15 horas
	Sistema escolar brasileiro	
	8 horas	

Fonte: Adaptado de (UEPG, 2018a).

Tendo como base os entendimentos do professor e a sua concepção em relação ao componente curricular, os programas das disciplinas representam a ação do docente sobre o currículo, sua atuação e perspectivas em relação ao processo formativo, respeitando o contexto de ensino, as prescrições legais e regimentais e a sua intencionalidade em relação ao aluno (SACRISTÁN, 2000).

Ainda em relação aos níveis considerados por Sacristán (2000, p. 115), apresenta-se o currículo em ação que, na prática real, “guiada pelos esquemas teórico-práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam a ação pedagógica”. Concretizam a ação entre docente e discentes, efetivando o processo de ensino e aprendizagem a partir dos elementos metodológicos, das relações sociais e dos conteúdos programados.

Os efeitos das práticas desenvolvidas e das relações estabelecidas durante o processo de ensino-aprendizagem acompanham os efeitos oriundos das determinações e implicações dos determinantes políticos, econômicos e sociais que

condicionam as políticas educacionais. Sacristán (2000, p.106) define esse nível como currículo realizado, onde “as consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores na forma de socialização profissional e, inclusive, se projetam no ambiente social, familiar, etc”.

No último nível, do currículo avaliado, Sacristán (2000) considera o momento de reflexão dos docentes em relação aos elementos constitutivos do currículo e, por parte dos discentes, os critérios avaliativos aos quais estão sendo submetidos.

No nível da avaliação, torna-se possível valorar o progresso do aluno em relação ao ensino e a aprendizagem. A avaliação não representa somente um mecanismo de controle (embora também o seja), também permite identificar pontos positivos da prática pedagógica que podem ser mantidos e pontos que estão falhos (do próprio programa curricular, da prática docente e/ou discente) e, portanto, precisam ser melhorados (JESUS, 2017, p, 53).

Esta seção objetivou apresentar o currículo na Universidade Estadual de Ponta Grossa dando ênfase aos currículos dos cursos de Licenciatura. A partir das considerações, do suporte teórico de Gimeno Sacristán (2000) e dos dados apresentados, entende-se que o currículo é expressão histórica, política, social, cultural e determinado por prescrições legais, correspondendo a um modelo de sociedade e homem que se quer formar, não se limita e não se impõe rígido e limitado, sendo passível de modelagem e apropriação de novos sentidos, de acordo com os contextos de inserção.

Assim, concorda-se, a partir de Sacristán (2000, p. 15-16), que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo de poder ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É o contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela.

A partir dessas considerações e das conceituações acerca do currículo, na seção a seguir passamos a evidenciar, de forma específica, os currículos das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos cursos de Licenciatura da UEPG, abordando seus determinantes históricos, conceituais e estruturais.

#### 4.2 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO E POLÍTICA EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como caracterizado no Capítulo 3, as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional têm como gênese a disciplina Administração Escolar, implementada pelo Conselho Federal de Educação a partir do Parecer 292/1962. Com o decorrer de transformações no contexto sócio-político brasileiro, as alterações curriculares e a estrutura dos cursos de formação de professores implicaram diretamente em mudanças nos componentes curriculares.

A partir das indicações da Lei nº 5.540/1968, de Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968), pela qual foi prescrita a Resolução nº 2/1969, que alterava o currículo do curso de Pedagogia, foram criadas as disciplinas para o cumprimento dos conteúdos mínimos. Neste rol constavam as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior. Ainda, com a Lei 5.692/1971, que reorganizou 1º e 2º graus, a formação docente os cursos de Licenciatura adotou, em seus currículos, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º grau.

Acompanhando os processos de reabertura democrática no final da década de 1980, com a promulgação da nova LDB de 1996, as disciplinas sofreram alterações em sua estrutura curricular e finalidade. Neste processo, no início da década de 1990, surge a disciplina Política Educacional que, em alguns casos, veio a substituir a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino, com a intenção de superar a concepção tecnicista daquela e incorporar um caráter mais crítico. Os processos de reformulação curricular, a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, bem como as específicas para cada curso de Licenciatura, consequentemente, levou a alterações nas disciplinas, considerando novas nomenclaturas, carga-horária e atenção aos novos conteúdos a serem abordados. Essas implicações do contexto histórico, político e sociocultural brasileiro, as quais afetaram diretamente nas determinações e elaborações curriculares, são tratadas

nesta seção, tendo como finalidade caracterizar as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da UEPG.

#### **4.2.1. As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional no Curso de Pedagogia da UEPG**

Contemporâneo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/1961, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG foi criado no mesmo ano e autorizado pelo Decreto Federal nº 111/1961. Entretanto, seu reconhecimento só ocorreu no ano de 1968, através do decreto 62.690/1968. Seguindo as prescrições da LDB de 1961, nos anos de 1968 e 1969, o curso passou por mudanças consideráveis, devido à Reforma do Ensino Superior, Lei nº 5.540/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, suscitando sua articulação com o Ensino de 2º Grau e direcionando para a formação de especialistas em planejamento, supervisão, inspeção, orientação e administração do ensino. Já no ano de 1969, a partir do Parecer nº 252/1969, passou a fixar o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, a duração do curso, a formação de professores para lecionar as disciplinas pedagógicas no Curso de Magistério de 2º Grau e as habilitações para a formação de especialistas em Supervisão Escolar, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional (SILVA, 1999; ANTONIACOMI, 2014).

Com a reorganização do ensino de 1º e 2º graus, alicerçados pela Lei nº 5.692/1971, passou a ser exigida a formação mínima de graduação em curso de licenciatura plena para a atuação em ambos os níveis de ensino. Além disto,

A lei tratou da obrigatoriedade de curso superior de graduação (plena ou curta duração) ou de pós-graduação para a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas, bem como a obrigatoriedade de registro profissional (em órgão do Ministério da Educação e Cultura) para exercício de magistério ou especialidade pedagógica (JESUS, 2017, p. 70).

As alterações promovidas pela Reforma do Ensino Superior na Lei 5.540/1968, pela Resolução 2/1969 do CFE e pela Reforma promovida pela Lei 5.692/1971 refletiram-se no currículo do curso de Pedagogia da UEPG. Logo, no ano seguinte à promulgação da proposta de reorganização dos ensinos de 1º e 2º graus, além da formação de especialistas, o curso contou com inclusão de novas disciplinas para atender aos critérios de formação determinados.



Naquele contexto, no ano de 1973, o curso de Pedagogia passou a contemplar as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, ambas ofertadas na 3ª série do curso e com carga-horária de 45 horas cada disciplina (Anexos D e E). Tinham como objetivos proporcionar, aos docentes em formação, a apreensão dos ordenamentos legais da Educação brasileira, bem como a estrutura pedagógica, técnica e física das escolas, tendo como foco cada grau de ensino e suas especificidades, denotando o caráter formalista, jurídico-normativo e acrítico, denunciado por Saviani (1980).

Até o final da década de 1970, o currículo do Curso de Pedagogia ainda contava com a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior, ofertada no ano de 1975 no sexto período do curso, com carga-horária de 45 horas (Anexo F). A disciplina, assim como aponta sua nomenclatura, buscava a formação do professor especialista em Educação que refletisse sobre as problemáticas da universidade brasileira, as funções, finalidades e objetivos do Ensino Superior, as regulamentações e as leis que embasavam o nível de ensino, de acordo com pareceres, resoluções, deliberações e indicações existentes na época. Assim, o programa curricular de cada disciplina, ainda que atendendo as especificidades do nível de ensino, a partir da prescrição educacional vigente,

Priorizou elementos da legislação que são básicos para a disciplina, como por exemplo: a escola e o ensino, sendo que, num primeiro momento aborda-se especificamente sobre a organização e o funcionamento da escola, e no segundo, prioriza-se aspectos ligados ao ensino, como: metodologia, material didático, carga-horária, dentre outros (MENDES, 2011, p. 39).

As disciplinas de Estrutura e Funcionamento, no currículo de Pedagogia, adentraram nos anos de 1980 com poucas alterações em sua estrutura (Anexo G). A disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau manteve sua carga-horária em 45 horas, focando o conteúdo na elaboração e implantação do currículo para o mesmo nível de ensino (20 horas/aula), a escola de 2º grau, o ensino profissionalizante e o ensino supletivo (17 horas/aula), regimento escolar (05 horas/aula) e Programas especiais (03 horas/aula), o qual contemplava três Projetos do Governo Militar para a Educação: Projeto Minerva, Projeto Rondon e Projeto Hapront (UEPG, 1980).

Em relação à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, o Programa da disciplina aponta para uma alteração da carga-horária, passando de 45 para 60 horas (Anexo H). O programa de conteúdos dava foco maior ao estudo da

legislação (26 horas/aula), e o restante da carga-horária contemplava o sistema escolar brasileiro (16 horas/aula), currículo (14 horas/aula) e implantação da reforma de ensino no Paraná (04 horas/aula), considerando a seguinte ementa: “Sistemas escolares; Sistema escolar brasileiro; Lei 4.024 (20/12/61); Estudo da Lei 5.692 e documentação correlata; O currículo do ensino de 1º grau. A implantação da Reforma de Ensino no Paraná” (UEPG, 1980).

Como já vimos anteriormente, o processo de redemocratização no país, a pretensão da sociedade por participação na política e na tomada de decisões para os caminhos seguidos pelo Brasil penetraram no campo educacional e fomentaram mudanças nos níveis de ensino. De acordo com Santos (1999, p. 85), em relação ao curso de Pedagogia da UEPG, as necessidades de mudança emanavam do anseio por maior proximidade da universidade com a sociedade e, assim, “em 1989, no contexto do curso de pedagogia da UEPG, intensificaram-se discussões sobre o distanciamento da Universidade em relação à realidade concreta da escola e buscou-se romper com uma prática idealista e ou puramente tecnicista”.

A partir desse processo, o curso de Pedagogia passou por uma reformulação curricular. O novo projeto, com base no processo nº2831/1989, alterou a nomenclatura do curso, intitulando-se Curso de Licenciatura em Pedagogia e Habilitações, com carga horária mínima de 1.564 horas, passando do regime semestral para o anual, e Magistério das Séries Iniciais de 1º Grau, Magistério das Classes de Alfabetização e Magistério de Pré-Escola (MASSON; MAINARDES, 2009). A habilitação em Magistério para as matérias pedagógicas do 2º grau era obrigatória para todos os acadêmicos, e outra seria de livre escolha. Sendo assim, o curso passou a definir a docência como base de formação.

Nesse período foram suspensas, temporariamente, as habilitações de Administração Escolar, de Supervisão Escolar e de Orientação educacional, tendo sido retomadas no ano de 1991, devido às demandas das redes de ensino. Houve, também, uma mobilização por parte dos estudantes a fim de que as habilitações retornassem ao currículo, demonstrando as preocupações em relação ao campo de atuação do pedagogo (ANTONIACOMI, 2014, p. 74).

As disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino estavam alocadas na Habilitação em Magistério para habilitar para as matérias pedagógicas de 2º grau, consequentemente, obrigatória para todos os discentes do curso. A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau (Anexo I), com carga-horária de 68 horas, foi oferecida no 2º ano do curso e, de acordo com ROSA (2016, p. 32), “seu

foco era a aproximação do acadêmico ao entendimento em relação aos sistemas de ensino, as questões legais referentes ao nível de ensino em questão e conteúdos referente à formação técnico-administrativa”, como aponta a ementa: “Sistemas de ensino. Leis de ensino no país: 1º grau. A escola de 1º grau. Estrutura técnico-administrativa e pedagógica da escola de 1º graus. Recursos humanos para a educação. Verificação do rendimento escolar” (UEPG, 1991a).

O curso contemplava, na 3ª série, a disciplina Estrutura e Funcionamento de 2º grau (Anexo J). Também com uma carga horária de 68 horas, tendo como foco o ensino da organização, funcionamento e legislação educacional referente ao nível de ensino específico enquanto habilitação para o magistério, assim como demonstrado na ementa: “Leis de ensino no país - 2º grau. A escola de 2º grau. Ensino profissionalizante. Educação geral. Estrutura técnico-administrativa e pedagógica da escola de 2º grau. Ensino supletivo” (UEPG, 1991b).

Tem destaque, nesse novo currículo, o surgimento da disciplina de Política Educacional no curso de Pedagogia (Apêndice A). Contemplada na 3ª série do curso, no ano de 1992, a disciplina “surgiu com o intuito de aproximar e desenvolver as discussões relacionadas às mudanças sociais e implementação de políticas públicas no âmbito educacional no contexto nacional” (ROSA, 2016, p. 67). Ela aponta, pela primeira vez, a preocupação com a análise das políticas educacionais, considerando as relações entre poder, sociedade civil e qualidade do ensino, discutindo as concepções de Estado, Política e Poder, e o entendimento destes para a compreensão das políticas educacionais no contexto neoliberal (ROSA, 2016).

Cabe ressaltar, em relação ao programa da disciplina de Política Educacional, a influência dos docentes da UEPG na modelagem e alteração da ementa da disciplina para melhor apreensão das relações na realidade e do contexto vigente e suas implicações na Educação. A primeira ementa da disciplina visava ao ensino das

Forças sociais que detiveram o poder do Estado em determinadas conjunturas, tendo como marco simbólico 1964. Análise de programas de ação para o conjunto da sociedade ou para setores específicos. Política educacional implementada pelo Ministério da Educação (UEPG, 1990, p. 226).

Entretanto, os professores avaliaram que a ementa era restrita e não contemplava a densidade e os conteúdos abordados no decorrer da disciplina. Com novas alterações, a disciplina apresentou a seguinte ementa:

Educação e política. A política educacional relacionada às questões de poder, da economia e da indústria cultural. Novos caminhos para a educação brasileira: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Municipalização do ensino, Ciclo Básico de Alfabetização. Políticas públicas e educacionais e as instituições e ensino; suas concepções e práticas de educação. Análise das políticas educacionais paranaenses nos últimos anos (UEPG, 1992, s.p.).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/1996, o curso de Pedagogia passou por adequações, considerando como base uma fundamentação teórico-prática sólida e maior aproximação dos discentes ao cotidiano escolar. As alterações levaram o curso a ter duração de quatro anos, estando voltado para a formação do docente que viria atuar no Magistério das séries iniciais do 1º grau e Magistério das séries iniciais do 2º grau, mantendo as habilitações em Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar, Educação Infantil, Educação de Adultos e Educação Especial-Deficiência mental. Estas habilitações poderiam ser cursadas após a graduação, em caráter de complementação da formação (ANTONIACOMI, 2014). A LDB, em 1996, criou o Curso Normal de Nível Médio e o de Nível Superior, ainda que as novas DCN da Pedagogia tenham sido aprovadas somente em 2006.

Assim, de acordo com o catálogo de curso do ano de 1997, ficou definido que,

Para completar o curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia e Habilitações, previstas pela Resolução nº 02, de 12 de maio de 1969, do Conselho Federal de Educação, o acadêmico deverá completar um currículo que compreende uma parte comum e uma parte diversificada composta de duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. [...] O diploma do curso de Pedagogia compreende duas habilitações: Magistério das Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, obrigatórias a todos os acadêmicos (UEPG, 1997, p. 269).

Neste contexto, o currículo do curso de Pedagogia contemplava as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau e Política Educacional sem alterações em sua estrutura, ementa, carga horária e conteúdos, que se mantiveram.

Em 1999, o curso de Pedagogia contemplava 3 currículos diferentes. No currículo nº 3, destinado aos discentes ingressantes no ano de 1995 e 1996, exigia-se o cumprimento da habilitação obrigatória Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e em uma habilitação opcional dentre o rol de opções (Educação de Adultos, Educação Especial, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Educação Infantil). Os alunos ingressantes no ano de 1997 cursavam o currículo nº 1 do curso, o qual ofertava quatro habilitações, Administração, Supervisão

e Orientação Educacional; Educação Especial nas áreas auditiva, física, mental e visual; Educação de jovens e adultos; e Educação Infantil. E o currículo nº 2 contemplava as habilitações de Supervisão Escolar; Orientação Educacional; Administração Escolar; Educação Infantil; Educação de Adultos; e Educação Especial (Deficiência Mental), destinado aos alunos ingressantes em 1998 (JESUS, 2017).

No âmbito dos três currículos em vigência, a partir do processo nº 1348/1999 do CEPE, quatro alterações foram realizadas no ano de 1999:

a) alteração da carga horária das 3ª (terceiras) e 4ª (quartas) séries (e apenas mudança de nomes das disciplinas para adequação legal nas primeiras e segundas séries); b) obrigatoriedade em cursar as habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar; c) opção pela habilitação Educação Infantil para graduados em grades anteriores; d) eliminação da obrigatoriedade mínima de 1 (um) ano de magistério para obtenção das habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar (JESUS, 2017, p. 73).

Estas alterações implicaram em uma reestruturação do curso nos anos 2000. O curso, antes intitulado *Licenciatura em Pedagogia, habilitação em Magistério para a Educação Básica*, passou a ser denominado *Pedagogia – Magistério para a Educação Básica e Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação Educacional*, implicando em alterações como a inclusão, eliminação ou redução de carga horária de disciplinas (JESUS, 2017).

As mudanças puderam ser vistas nas disciplinas de Estrutura e Política Educacional, ambas contempladas na 4ª série do curso. A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e a de 2º grau foram condensadas em uma única disciplina, passando a ser intitulada Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (Anexo K), com 136 horas e com seus conteúdos organizados a partir da seguinte ementa:

A legislação educacional anterior a Lei nº 4024/61 (1ª LDB). A educação brasileira a partir da LDB 4024/61: contexto, propostas e transformações. As reformulações propostas pelas Leis 5692/71 a 7044/82. A discussão de uma nova LDB: a construção da 9394/96. As propostas do MEC e da sociedade civil presentes no Plano Nacional de Educação. Educação Básica: organização escolar, estrutura curricular, formas de financiamento e atuação docente. Educação Infantil e ensino fundamental. Ensino médio: Impacto das novas tecnologias e alterações no trabalho. Ensino superior: formação de professores/as. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Educação Especial. (UEPG, 1999, p. 1)

Sem diferenciar-se muito das disciplinas anteriores em relação ao conteúdo, a nova disciplina priorizou o estudo e análise da legislação brasileira e os encaminhamentos da Educação a partir das Leis de Diretrizes e Bases. A carga

horária dividia-se em um estudo diagnóstico da Educação no Brasil, a partir da LDB 4.024/61 e LDB 9.294/96 (48 horas/aula), níveis, modalidades, organização e funcionamento da Educação Básica a partir da LDB 9.294/96 (88 horas/aula) (UEPG, 2000). Já a disciplina Política Educacional teve redução em sua carga horária, passando de 68 para 51 horas (ROSA, 2016).

No ano seguinte, em 2001, houve uma alteração ainda maior em relação às disciplinas. A partir de uma alteração curricular, as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional foram fundidas, dando origem à disciplina Organização da Educação Brasileira (Anexo L), com a seguinte ementa:

A Política Educacional e suas inter-relações. Políticas públicas e educacionais no Brasil nas décadas de 60,70, 80. Neoliberalismo e as políticas educacionais. A educação brasileira no contexto da LDB 9394/96. Análise das políticas educacionais paranaenses nos últimos governos (UEPG, 2006).

Com uma carga horária de 136 horas e presente na 4ª série do curso, a disciplina, dentre os seus objetivos, visava a “desenvolver uma análise crítica acerca da organização da educação brasileira no contexto das políticas públicas e analisar as concepções de Política, Estado e Poder” presentes no contexto educacional brasileiro (UEPG, 2006).

Em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, processo que, como apontam Mainardes e Masson (2009), gerou inúmeros debates e embates entre diferentes concepções de formação, resultou na reformulação do Curso na UEPG. Esta reformulação redefiniu suas finalidades (Formação de professores para o exercício de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Formação de professores para disciplinas pedagógicas do Ensino Médio [formação de professores]); Formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional [gestão educacional], previstas no Art. 64 da LDB 9394/1996) e o campo de atuação do pedagogo (docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e docência nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio; Funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino) (ANTONIACOMI, 2014; MAINARDES; MASSON, 2009).

Com a nomenclatura *Curso de Licenciatura em Pedagogia – Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional*, os conteúdos do campo da Política



Educacional ficaram organizados na disciplina *Política e Organização da Educação Brasileira* (Anexo M). Ofertada no 1º ano do curso, a disciplina, dentre os seus objetivos, buscava desenvolver uma análise crítica das políticas educacionais e da organização da Educação brasileira, contextualizando as políticas educacionais e o papel da escola na história da Educação no país, buscando atender a ementa.

Aspectos sócio-históricos da educação básica e da instituição escolar no Brasil. Análise dos planos e das políticas educacionais brasileiras nos seus aspectos sócio-políticos e históricos. A estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro em seus aspectos sóciohistóricos, políticos, legais e organizacionais. Organização e gestão do sistema de ensino e da instituição escolar. O papel dos profissionais da educação e dos conselhos (municipal e escolar) na organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino. O papel da educação escolar pública no contexto da sociedade contemporânea (UEPG, 2007, p. 392).

O currículo de 2007 vigorou até o ano de 2015, e em 2012 passou por alterações nas ementas de algumas disciplinas. No ano de 2013 teve início o currículo 2, o qual vigora até o momento atual (JESUS, 2017). No currículo dois, a disciplina *Política e Organização da Educação Brasileira* passou a ser ofertada no 2º ano do curso, com a mesma carga horária (102h) e com a seguinte ementa:

Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na gestão da Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização dos Sistemas e das Instituições Escolares em seus aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros (UEPG, 2013, p. 5).

Atualmente, com a instituição das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, no ano de 2015, o curso de Pedagogia da UEPG iniciou, no ano de 2017, um novo processo de reformulação do currículo.

A partir das considerações sobre o currículo do Curso de Pedagogia, os movimentos e alterações curriculares, é possível evidenciar que as disciplinas *Estrutura e Funcionamento do Ensino* e *Política Educacional*, desde sua institucionalização, estiveram alinhadas às prescrições e ordenamentos legais. Surgindo a partir da Reforma do Ensino Superior pela Lei nº 5.540/1968 e da Lei 5.692/1971, que reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, perpassou os momentos de transformação sócio-política dos anos de 1980, e adentrando a década de 1990 até o contexto atual, as disciplinas, em sua estruturação e organização, buscaram expressar o contexto no qual foram geradas.



Em períodos como a década de 1970 e meados da década de 1980, as disciplinas demonstraram certa rigidez em seus currículos, não sendo possível identificar qualquer forma de organização do conteúdo que demonstrasse a atuação dos professores e discentes em sua elaboração, sendo limitadas às prescrições legais da época.

Nas décadas posteriores, em especial nos anos de 1990, com o surgimento da disciplina Política Educacional, nota-se a preocupação dos docentes com a aproximação da disciplina ao contexto de atuação e apreensão, por parte dos discentes, da realidade educacional e a influência dos fatores históricos, políticos, socioeconômicos nas políticas educacionais.

Os currículos mostram, também, que a instituição de Diretrizes Curriculares para a Formação Docente e as DCN para o curso de Pedagogia trouxeram reformulações nas finalidades formativas do curso, bem como nos campos de atuação dos profissionais. Desta forma, a apreensão dos processos de construção e reformulação dos currículos do Curso de Pedagogia da UEPG e, mais importante, a assimilação das transformações ocorridas nos programas das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, contribuiram para a análise a seguir, a qual se propõe esta pesquisa.

#### **4.2.2. As disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos Cursos de Licenciatura da UEPG**

Como descrito anteriormente, além do Curso de Pedagogia, a Universidade Estadual de Ponta Grossa conta com outros 12 cursos de graduação na modalidade de Licenciatura (Artes Visuais; Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras Português/Francês; Letras Português/Espanhol; Letras Português/Inglês; Matemática; Música; Química). Esta subseção, assim como a anterior, propõe-se a evidenciar as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos cursos supracitados.

Assim como no Curso de Pedagogia, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino foram incorporadas aos cursos de Licenciatura da UEPG a partir da Reforma Universitária de 1968 e pela Lei 5.692/1971. Entretanto, diferente do Curso de Pedagogia, onde foram determinadas disciplinas distintas para o ensino de 1º e 2º grau, nos cursos de licenciatura, os conteúdos foram contemplados na

disciplina Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º graus, uma junção das outras duas disciplinas.

Seguindo o processo descrito, no ano de 1978, os Cursos de Licenciatura em Educação Física, Geografia e História passaram a contemplar a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus, com uma carga horária de 45h (Anexo O). Sobre seu objetivo, a disciplina buscava aproximar o docente em formação dos aspectos legais, técnicos e administrativos da escola da década de 1970 (UEPG, 1978c).

No início da década de 1980, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus manteve seus objetivos e sua carga horária (45h), também sendo contemplada nos de Ciências Biológicas e Letras, além dos cursos de Educação Física, Geografia e História (Anexo P). De acordo com o programa da disciplina, os conteúdos abordados priorizavam a legislação educacional (leis 4.024, 5.692, 5.540), a organização e a estrutura dos ensinos de 1º e 2º graus, seus objetivos, funções e natureza do ensino (UEPG, 1983c).

Após o processo de redemocratização no país, o início da década de 1990 acarretou mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura. Desta forma, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus (Anexo Q) teve alteração em sua carga horária, passando de 45 para 68 horas, estando presente nos cursos de Licenciatura em Educação Física, Física, História, Matemática, Ciências Biológicas, Geografia e Letras, com ementa comum assim definida: “Sistemas de ensino. Leis de ensino no país. Escola de 1º grau. Escola de 2º graus. Ensino profissionalizante. Estrutura administrativa da escola. A verificação do rendimento escolar. Professores e especialistas da educação” (UEPG, 1990, s. p.).

Com a promulgação da LDB 9.394/1996, a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino teve sua nomenclatura alterada, e os cursos de Licenciatura da UEPG passaram a contemplar a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Com a mesma carga horária (68 horas), a disciplina passou a ter uma ementa comum a todos os cursos, assim descrita:

A educação brasileira a partir da LDB 4024/61. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96. Educação Básica: as propostas do MEC para a educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades. Educação Básica: organização escolar, estrutura curricular, formas de financiamento e atuação docente (UEPG, 1999, s. p.).

Nos anos que se seguem, as alterações relacionadas à disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica estão relacionadas às ementas da disciplina, as quais se distinguem em alguns cursos (Anexo R). Em 2004, os cursos de Licenciatura em Física e Geografia inserem as discussões sobre Estado no currículo da disciplina, e passam a se organizar a partir da seguinte ementa:

Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudos das organizações da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) (UEPG, 2004, s.p.).

Em 2005, como aponta ROSA (2016), é possível evidenciar que a disciplina, atendendo as reformulações curriculares e no limite da carga horária de 68 horas, passa a ser organizada a partir de quatro ementas distintas.

Quadro 8 - A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica nas Licenciaturas da UEPG (2004)

Curso de Licenciatura	Ementa
Educação Física; Letras; Matemática	A educação brasileira a partir da LDB 4024/61. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96. Educação Básica: as propostas do MEC para a educação brasileira em seus diversos níveis e modalidades. Educação Básica: organização escolar, estrutura curricular, formas de financiamento e atuação docente.
Ciências Biológicas; Geografia; Química	Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudos das organizações da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).
Física	Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudos das organizações da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova LDB (93/94). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Parâmetros Curriculares Estadual e Municipal. Organização Escolar.
História	Análise das relações entre educação, estado e sociedade. A escola na sociedade capitalista. A organização da sociedade e da educação na ótica neoliberal. Políticas do Banco Mundial e a educação na América Latina. Estudo da organização da Educação brasileira; dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. LDB 4024/61 e suas reformulações. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96); Ensino infantil, ensino fundamental, educação profissional, educação de jovens e adultos, educação especial, educação superior.

Fonte: Adaptado de Rosa (2016).

No ano de 2008, pela primeira vez, a nomenclatura Política surge em cursos de licenciatura da UEPG (Anexo S). Trata-se da disciplina Políticas Públicas e

Educacionais no Brasil, contemplada nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, a disciplina com carga horária de 68 horas, comparada às ementas dos demais cursos, contempla questões amplas do campo da política educacional.

Análise das relações entre educação, estado e sociedade. As relações entre educação, trabalho e cidadania. Estudo da organização da Educação Brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Políticas públicas e educacionais no Brasil desde os jesuítas. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Sistema educacional brasileiro. Análise dos níveis e modalidades de ensino: DCN. Lei nº 8.069/90 (ECA). Lei nº 10.639/03 (Afrodescendentes) (UEPG, 2008, s.p.).

Atualmente, como mostra o quadro a seguir, os cursos contemplam duas disciplinas distintas com 6 ementas diferentes. A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica está presente em 10 cursos (Ciências Biológicas; Educação Física; Física; Geografia; História; Letras Português/Francês; Letras Português/Espanhol; Letras Português/Inglês; Matemática; Química), considerando 4 ementas diferentes. Já a disciplina Políticas Públicas e Educacionais no Brasil está presente em 2 cursos (Artes Visuais; Música), contemplando 2 ementas diferentes.

Quadro 9 - Características atuais das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Política Públicas e Educacionais no Brasil (UEPG, 2018)

continua

Disciplina	Curso	C.H	Ementa
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Educação Física Letras Português/Francês Português/Inglês Português/Espanhol	68h.	Estado, sociedade e educação: interdependência. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões, históricas, políticas, sociais e econômicas. A educação nas Constituições Federais Brasileiras. Perspectivas atuais da Educação básica na LDB 9394/96. Modalidades da Educação. Financiamento da Educação.
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Ciências Biológicas  Química Física Matemática	68 h.  68 h.	Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudos das organizações da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	História	68 h.	Análise das relações entre educação, Estado e sociedade. Políticas educacionais e financiamento da educação. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96): níveis e modalidades de educação e ensino. Regulamentações pós-LDB. Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica: visão geral e contextualizada

Fonte: ROSA (2016, p. 65)

Quadro 9 - Características atuais das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Política Públicas e Educacionais no Brasil (UEPG, 2018)

conclusão			
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	Geografia	68 h.	Análise das relações entre Educação, Estado e Sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Trajetória da Educação nas Constituições. O avanço da Sociedade Democrática e a relação com a Educação na Constituição Federal de 1988. A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), suas regulamentações posteriores e a relação com os níveis e modalidades da Educação.
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil.	Artes Visuais	68 h.	Análise das relações entre política, educação, estado, sociedade, cidadania, trabalho e formação política do educador. Dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais da organização da educação brasileira. A educação a partir na Constituição Federal de 1988 e suas implicações: o Estatuto da Criança e do adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o(s) Plano (os) Nacional (is) de Educação. Sistema Educacional Brasileiro. O ensino da cultura afrobrasileira e indígena na política educacional contemporânea
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil.	Música	68 h	Políticas Públicas e Educacionais no Brasil: Análise das relações entre educação, estado e sociedade. As relações entre educação, trabalho e cidadania. Estudo da organização da Educação Brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Políticas públicas e educacionais no Brasil desde os jesuítas. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). Sistema educacional brasileiro. Análise dos níveis e modalidades de ensino: DCN. Lei nº 8.069/90 (ECA). Lei nº 10.639/03 (Afrodescendentes).

Fonte: ROSA (2016, p. 65).

#### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS

Neste estudo, a construção teórica sobre o Estado e sua concepção enquanto objeto de estudo da Política Educacional balizam a apreensão e apreciação dos dados levantados. Consideramos, na análise, os Programas das disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional produzidas ao longo do período de 1970 a 2018, nos 13 cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Os dados tabulados a partir dos Programas das disciplinas foram coletados de acordo com a disponibilidade da Pró-Reitoria de Graduação e do Arquivo Geral da instituição. Os programas são construídos e estruturados elencando, de forma geral, Ementa, Objetivos, Conteúdos ministrados, Bibliografia e Carga horária, dados estes considerados nessa análise.

A partir do estudo de Flach e Masson (2014, p. 2013) sobre a disciplina Política Educacional salientamos, na análise, cinco aspectos a serem considerados e que são fundamentais para a compreensão da política educacional no estudo da

disciplina e no processo formativo proposto, que abrangem o objeto de estudo da linha de pesquisa: 1) *O Estudo das características fundamentais da sociedade capitalista: luta de classes, relações sociais de produção, antagonismo entre capital e trabalho;* 2) *O Estudo do papel do Estado na definição das políticas educacionais;* 3) *O campo da Política Educacional;* 4) *A organização da educação escolar;* 5) *Aspectos legais da Educação brasileira.* Concordando com as autoras, a ênfase em tais conteúdos permite o ensino dinâmico da disciplina, a apreensão da realidade e aproximação com o contexto político, econômico e social brasileiro, superando o caráter meramente jurídico-normativo.

Apresentamos, com base nas discussões promovidas por Gimeno Sacristán, a organização curricular da Universidade Estadual de Ponta Grossa e, a partir deste processo, demonstramos a evidência desses estudos nos cursos de formação docente. Elencamos os currículos dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, enfatizando os processos de reformulação curricular. Em decorrência destas implicações, enfatizamos as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, objetivando clarificar as transformações curriculares e as implicações decorrentes do movimento dialético promovido pelo contexto político, cultural e educacional nas propostas das disciplinas.

Na análise que se propõe nessa seção, busca-se, a partir dos dados levantados, responder como se caracteriza o espaço das disciplinas Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino nas Licenciaturas da UEPG, e como elas estabelecem relações com o objeto de estudo da política educacional que se coloca atualmente no campo de pesquisa. Neste sentido, procura-se responder: As disciplinas, a partir de suas estrutura e organização curricular, mantêm o caráter formalista e jurídico-normativo ou apresentam um caráter amplo e crítico, que permita compreender o contexto social, político e econômico que influencia a Educação brasileira?

Por fim, a análise a partir da discussão proposta no curso da pesquisa tem como objetivo aprender, se as disciplinas analisadas, desde a sua gênese, estão voltadas à disseminação da hegemonia dominante ou se tomam para si a possibilidade de construção de uma nova hegemonia, o caráter contra-hegemônico de transformação social. É a partir dessas considerações que se constrói a análise de dados a seguir.



#### 4.3.1. Análise dos programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos Cursos de Licenciatura (1970-2018)

Consideramos, durante o processo de coleta de dados, o recorte temporal entre os anos de 1970 e 2018. Este recorte, como já justificado, diz respeito ao período de institucionalização das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de formação docente, seguindo o ordenamento jurídico da Lei 5.540/1968, a Reforma Universitária.

Os objetivos presentes nos programas das disciplinas das grades curriculares dos cursos de Licenciatura da UEPG trazem, em si, a intencionalidade da disciplina. Demonstram o perfil do profissional a ser formado, a concepção de homem, sociedade e de profissional da Educação que o curso almeja oferecer à escola.

O quadro a seguir dispõe os objetivos contemplados, e que orientaram as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e suas correlatas, bem como as disciplinas Política Educacional presentes nos cursos de licenciatura da UEPG.

Quadro 10 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

continua

Disciplina	Ano	Cursos	Objetivos
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	1970-1980	Ciências Biológicas Educação Física; Geografia História Letras	O aluno deverá ser capaz de <i>idealizar</i> a nova escola de 1º e 2º graus, de estar familiarizado com os aspectos legais, técnicos e administrativos do sistema em implantação tendo desenvolvido concomitantemente atitudes e valores positivos, de sorte a torná-lo permeável às mudanças que deflagram em suas atividades escolares.
	1990	Educação Física; Geografia História Letras Matemática Química	Dispor de informações de caráter legal, técnico e administrativo da escola de 1º e 2º graus no contexto do sistema educacional brasileiro; Conhecer a problemática da educação nacional; Formar profissionais do magistério com espírito crítico, competência técnica e conscientes da função política da ação pedagógica.
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Física; Geografia; Matemática Química;	Desenvolver uma análise crítica da educação brasileira no contexto da sociedade capitalista; Analisar a relação entre educação, estado e sociedade; Contextualizar a organização da educação brasileira em seus aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais; Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação na LDB – Lei 9.394/96.

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)



Quadro 10 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

conclusão

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2018	Geografia	Analisar as relações entre Educação, Estado e sociedade à luz do contexto histórico, político e social; Situar a organização da educação brasileira situando suas dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas; Consultar e analisar os principais documentos legais que regulamentam a Educação Básica; Analisar as leis educacionais a partir da Ordem Constitucional.
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2008	Música Artes Visuais	Desenvolver uma análise das relações entre educação, estado e sociedade; Analisar criticamente a organização da Educação brasileira no contexto das políticas públicas. Proporcionar a interpretação crítica dos ordenamentos legais que norteiam o ensino no Brasil; Propiciar aos educandos situações que favoreçam uma constante reflexão crítica acerca das políticas públicas e educacionais no Brasil.
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2018	Artes Visuais	Compreender as políticas educacionais no contexto da história do processo político brasileiro; Estabelecer vínculo entre a organização do trabalho, a organização social, política e econômica e as políticas educacionais propostas em diferentes momentos históricos; Proporcionar o conhecimento e a análise da legislação das políticas educacionais, das reformas do ensino e dos planos e diretrizes públicas em relação ao sistema escolar em suas dimensões histórica, política e econômica; Promover a reflexão crítica sobre os sistema escolar e o trabalho do professor no contexto das reformas do estado e das transformações da sociedade contemporânea.

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

É possível visualizar, a partir dos dados, que os objetivos das disciplinas foram concebidos e alterados de acordo com os ordenamentos e exigências legais advindos das reformas curriculares para a formação de professores. Na década de 1970 e 1980, as disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau e de 2º grau foram agrupadas em disciplina única, atendendo a mesma nomenclatura e abarcando os dois níveis de ensino.

A disciplina objetivava, durante o período (1970-80), proporcionar, ao docente em formação, uma aproximação aos aspectos legais, técnicos e administrativos da Educação. Buscava, neste sentido, atender ao exposto na Reforma Universitária de 1968 e ao proposto na Lei 5.692/71, formar os chamados técnicos e especialistas em Educação, atendendo ao caráter mecânico e imediatista, eximindo-se de qualquer caráter crítico. Em nenhum momento as discussões, concepções e análises sobre

Estado são contempladas. A disciplina almejava, portanto, a disseminação da ideologia vigente, do fortalecimento das concepções da hegemonia dominante na época.

Adentrando a década de 1990, fatores de ordem política e socioeconômica contribuíram para a reestruturação da disciplina. Naquele período, o país recém-redemocratizado aprovava nova carta magna (Constituição Federal de 1998), a Educação ganhou destaque no documento enquanto direito social, o princípio da autonomia universitária, ensino público gratuito e elaboração do Plano Nacional de Educação. Ainda, a década de 1990 conta com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que implicou em alterações dos currículos dos cursos de licenciatura.

Vemos, neste sentido, que a disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e de 2º graus alterou seus objetivos. Ainda considerando as questões de caráter técnico e administrativo da escola, características da formação do especialista, a disciplina destacava, como objetivo, o conhecimento sobre a problemática da Educação nacional e a formação crítica para o magistério; entretanto, seu foco principal ainda se restringe à competência técnica.

Durante os anos da década de 2000, a disciplina altera a nomenclatura, intitulando-se Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, atendendo a nova forma de organização do ensino, determinada pela LDB 9.394/1996. Pela primeira vez, os objetivos da disciplina contemplam a análise do contexto político da sociedade capitalista. Ainda, propõe a análise da relação entre a Educação, o Estado e a sociedade, e a apreensão da Educação brasileira, dando relevância aos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos. Veremos posteriormente, como os objetivos determinam os conteúdos e se os mesmos estão alinhados.

Destacam-se, no currículo dos anos de 2008 ao atual, no curso de Licenciatura em Música e Artes Visuais, a nomenclatura Políticas Públicas e Educacionais no Brasil. A Disciplina objetiva proporcionar, aos docentes em formação, a complexidade e amplitude da política educacional brasileira e seus determinantes. Ao visualizarmos os objetivos propostos, nota-se a preocupação com o ensino amplo da política educacional. Destaca-se, ainda, que a manutenção da nomenclatura Estrutura e Funcionamento não caracteriza que a estrutura curricular da disciplina ou que a proposta de ensino dos conteúdos da Política Educacional estejam restritos ou

detenham um caráter jurídico-normativo; ao contrário, denota que as especificidades e a atenção à formação em um viés crítico não se limitam à denominação da disciplina.

A partir da visualização dos objetivos, passamos a observar os conteúdos ministrados nas disciplinas, e a bibliografia utilizada a partir do descrito nos currículos. Os quadros a seguir explicitam estes dados.

**Quadro 11 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)**

continua

Disciplina	Ano	Cursos	Conteúdo
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	1970-80	Ciências Biológicas Educação Física; Geografia História Letras	Leis Lei 4.024/61 e 5.692/71; O professor previsto pela Lei 5.692/71; Especialistas da educação; Interpretação do Parecer 853/71; As razões da Reforma; Escola Antiga e Escola Nova; Sistemas de Ensino;
	1990	Educação Física; Geografia História Letras Matemática Química	A escola de 1º e 2º grau: princípios, objetivos, funções, natureza, organização; Currículo: conceito, objetivos, competências; Organização: ensino regular e supletivo; Aspectos legais e técnicos; Modalidades de ensino; Níveis de formação e atuação no magistério;
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Física; Geografia; Matemática Química;	A escola na sociedade capitalista; A organização da sociedade e da escola na ótica neoliberal; A educação nas constituições federais; Princípios constitucionais basilares condicionantes da Educação Nacional. LDB 9.394/96: elementos determinantes
	2018	Geografia	A Constituição das Políticas Públicas para a educação escolar brasileira a partir da relação entre sociedade, Estado e Educação; A educação brasileira após 1964; Organizações administrativas, pedagógicas e curriculares dos sistemas de ensino; A organização da Educação Brasileira de acordo com a LDB e o Plano Nacional de Educação; O financiamento da Educação Básica nas atuais Políticas Educacionais.
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2008	Música Artes Visuais	Estado e capitalismo; A política de desenvolvimento econômico do Estado brasileiro; Globalização política, econômica e social; Evolução histórica da educação no Brasil: a educação nas constituições do estado brasileiro; As políticas educacionais e os embates ideológicos que caracterizaram a implantação da LDB 4024/61; Fatores econômicos, políticos e sociais presentes na tramitação da LDB 9.394/96; Financiamento da Educação; Políticas do Banco Mundial para a educação; A ingerência de organismos nacionais e internacionais: moldando o sistema educacional; Descentralização das políticas educacionais;

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

Quadro 11 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

conclusão

Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2018	Artes Visuais	O que é política educacional – a educação como política pública; As relações entre Estado, sociedade e educação; Crítica a visão neoliberal de educação; As políticas e as reformas de ensino e os planos e diretrizes educacionais e a construção da escola pública; O embate entre os defensores da escola pública e os privatistas na educação brasileira; Constituição Federativa do Brasil (1988) – LDB (9.394/96); A estrutura e a organização administrativa, pedagógica e curricular do ensino: federal, estadual e municipal (princípios da organização); Os programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e o financiamento da educação escolar; Conhecimento e discussão das leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que enfatiza a inclusão dos povos originários;
---	------	---------------	---

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

É possível perceber que, durante as décadas de 1970 a 1990, os conteúdos das disciplinas de Estrutura e Funcionamento estiveram alinhados com os objetivos e a proposta de formação. Um ensino estritamente jurídico-normativo, engessado nos conteúdos legais e com a finalidade de assimilação dos aspectos legais e técnicos da Educação por parte dos discentes. Ainda, que é preciso ressaltar que o estudo desses componentes jurídicos-normativos seja parte essencial no ensino da política educacional, desde que sejam considerados como “o resultado de uma correlação de forças existente desde a elaboração legislativa até a execução de ações específicas no campo educacional”, e não “como algo dado e a ser executado, mas como possibilidade de interpretação e implementação, a partir das possibilidades da realidade concreta” (FLACH; MASSON, 2014, p. 209).

Nas décadas de 2000 aos currículos atuais, é possível visualizar que os conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Políticas Públicas e Educacionais no Brasil, decorrentes dos objetivos propostos, ampliaram as discussões referentes à política educacional. Ambos os currículos passaram a abordar e discorrer sobre o objeto de estudo da Política Educacional, a atuação do Estado e a elaboração de políticas educacionais. Ainda, nos cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, o caráter macro da política educacional é contemplado, considerando a influência dos organismos internacionais, a gestão educacional e os processos de descentralização e o financiamento educacional.

Evidenciamos, também, a bibliografia utilizada e o caráter dessa perspectiva. As obras utilizadas no período contemplam a estrutura didática e administrativa e a

organização do ensino, o processo de construção dos ordenamentos jurídicos, o contexto histórico, político e ideológico da legislação, e a própria legislação, atendendo aos objetivos e aos conteúdos propostos.

Quadro 12 - Bibliografia utilizada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

continua

Disciplina	Ano	Cursos	Obra	Autor (a)
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	1970	Ciências Biológicas Educação Física; Geografia História Letras	O Ensino de 1º e 2º graus: antes agora e depois	Valnir Chagas
			Um novo Ensino	Neuza Robalinho
			A Reforma do Ensino	Sérgio G. Duarte
			A educação Cristã	Concílio Vaticano II
	1980	Ciências Biológicas Educação Física; Geografia História Letras	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º/2º graus	Moysés Brejón
			Pareceres 863/71; 45/72; 699/72 do C.F.E;	
			Ensino Renovado e Fundamental	Imidéo Nérici
	1990	Educação Física; Geografia História Letras Matemática Química		
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Física; Geografia; Matemática Química;	LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam;	Iria Brzezinski
			Educação uma decisão política;	Ubiratan Diniz de Aguiar
			Educação, Estado e Democracia no Brasil	Luiz Antônio Cunha
	2018	Geografia	História das ideias pedagógicas no Brasil.	Demerval Saviani
			O que é educação?	Carlos R. Brandão
			Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001).	
			LDB 9.394/96	
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2008	Música Artes Visuais	LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam	Iria Brzezinski
			Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.	Dalila Andrade Oliveira
			Da LDB ao FUNDEB: por outra política educacional.	Demerval Saviani
			Lei 9.394/96	

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

Quadro 12 - Bibliografia utilizada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

conclusão

Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2018	Artes Visuais	A educação como política pública	Janete M. L. Azevedo
			Dicionário de Política	Norberto Bobbio et al
			Política educacional no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino	Demerval Saviani
			Lei 9.394/96 Lei 5.692/71 Lei 10.639/03 Lei 11.645/08	

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

Observamos, a partir das obras escolhidas, que as disciplinas buscam contemplar e proporcionar aos discentes, docentes em formação, o maior nível de apreensão possível em relação ao papel do Estado e suas ações sobre a Educação. Destaca-se, também, o papel da Educação enquanto política pública, a apreensão do que é Política Educacional e, para além da aproximação aos ordenamentos legais, a interpretação da legislação.

Como contextualização e forma possível para vislumbrar os conteúdos abordados no ensino das disciplinas, cabe considerar a carga horária disponibilizada ao longo das décadas de reformulação curricular. Questiona-se, a partir do quadro abaixo, o fato da pequena carga horária destinada para a disciplina nas décadas de 1970 e 1980, em caráter semestral, e tendo como foco a legislação, um conteúdo de caráter extenso, que suscita indagar como eles foram lecionados em tão pouco tempo.

Da mesma forma, o currículo atual das disciplinas Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Políticas Públicas e Educacionais no Brasil abarcam uma amplitude considerável de conteúdo a ser ministrado em um espaço de tempo que pode ser considerado escasso. Porém, estes questionamentos não nos permitem inferir e analisar com maior profundidade o alcance dos objetivos propostos.

Quadro 13 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)

continua

Disciplina	Ano	Cursos	Carga horária
Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	1970-80	Ciências Biológicas Educação Física; Geografia História Letras	45 horas

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

**Quadro 13 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional nas Licenciaturas UEPG (1970-2018)**

conclusão

Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	1990	Educação Física; Geografia História Letras Matemática Química	68 horas
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Física; Geografia; Matemática Química;	
	2018	Geografia	
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2008	Música Artes Visuais	
Políticas Públicas e Educacionais no Brasil	2018	Artes Visuais	

Fonte: Adaptado de UEPG (1970; 1980; 1990; 2000; 2008; 2018a; 2018b)

#### **4.3.2. Análise dos programas das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional no Curso de Pedagogia (1970-2018)**

As disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, contempladas no curso de Pedagogia a partir do ano de 1973, seguiram no currículo até o ano 2000, sendo substituídas de forma definitiva pela disciplina Política Educacional, a qual já era considerada desde a década de 1990. A análise considera objetivos, conteúdos, bibliografia e carga horária.

**Quadro 14 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018)**

continua

Disciplina	Ano	Objetivos
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1970	O aluno deverá ser capaz de “idealizar” a nova escola de 1º grau de estar familiarizado com os aspectos legais, técnicos e administrativos do sistema em implantação tendo desenvolvido concomitantemente atitudes e valores positivos, de sorte a torna-lo permeável às mudanças que deflagram em suas atividades escolares.
	1980	Proporcionar ao educando informações de caráter legal, técnico e administrativo da escola de 2º grau, dando-lhe condições de atuar eficientemente no ensino. Promover uma consciência profissional, integrando o educando na problemática educacional brasileira e enfatizando o papel social do professor do ensino profissionalizante de 2º grau.

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)



Quadro 14 - Objetivos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018)

		conclusão
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1990	Valorizar a formação pedagógica crítica na capacitação de docentes comprometidos com a política de promoção social; Conhecer a organização legal, técnica e administrativa do ensino de 1º grau no contexto da sociedade brasileira.
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Desenvolver um estudo diagnóstico da educação no Brasil tendo como marco histórico a primeira LDB – Lei 4024/81; Analisar a trajetória da criação da Lei 9394/96 desde o projeto inicial (dezembro de 1988) até o texto final (dezembro de 1996) identificando e relacionando os fatores atuantes e determinantes na sua elaboração; Analisar criticamente os direcionamentos que vêm sendo dados à formação docente no atual contexto educacional brasileiro.
Política Educacional	1992	Analisar as políticas educacionais e suas relações o poder, sociedade civil e qualidade do ensino; Analisar as relações entre Estado, educação, política e poder; Discutir a implementação de políticas e programas educacionais no Brasil, relacionando-as às suas múltiplas implicações sociais, políticas, culturais e Ideológicas; Analisar as principais políticas educacionais paranaenses, articulando-as com seu significado, tendências, impacto e validade.
Organização da Educação Brasileira	2001	Desenvolver uma análise crítica acerca da organização da educação brasileira no contexto das políticas públicas; Analisar as concepções de política, Estado e poder; Contextualizar as políticas públicas e educacionais nas décadas de 60, 70 e 80; Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação básica na LDB 9.394/96.
Políticas e Organização da Educação Brasileira	2007	Desenvolver uma análise crítica das políticas educacionais e da organização da educação brasileira; Contextualizar as políticas educacionais e o papel da escola na história da educação brasileira; Analisar criticamente as reformas educacionais, os planos e as política educacional no Brasil; Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação básica na LDB 9.394/96. Discutir o papel dos profissionais da educação na organização e gestão do ensino e da escola.
	2018	Estabelecer as relações entre políticas, legislação educacional e a realidade escolar.

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

Da década de 1970 ao início dos anos 2000, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino no curso de Pedagogia da UEPG, não muito diferente dos demais cursos de licenciatura, objetivaram o ensino e a formação política restrita aos conteúdos técnicos, administrativos e legais. Priorizaram, nos seus conteúdos (Quadro 15), os níveis de ensino de 1º e 2º grau, o perfil de professores de acordo com a reforma 5.692/71, questões curriculares, organização do ensino e legislação.

No ano 2000, com a já promulgada LDB 9.394, a disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica toma o documento como ponto de análise, considerando seu processo de elaboração e embates até a conclusão do texto. Ainda,

a disciplina propôs-se e procurou problematizar a formação docente durante o contexto dos anos de ensino da disciplina.

Quanto aos conteúdos (Quadro 15), a disciplina considerou os fatores econômicos, políticos e sociais presentes na LDB 9.394/1996, as discussões sobre o Plano Nacional de Educação e o financiamento da Educação Básica.

Institucionalizada no ano de 1992, a disciplina Política Educacional surge como componente fundamental para a análise política da Educação. Em seu primeiro currículo, propôs a análise das políticas educacionais a partir das concepções de Estado, poder e sociedade civil, fundamentadas em Marx, Engels, Lênin e Gramsci e, a partir delas, a implementação de políticas públicas educacionais considerando implicações sociais, políticas, culturais e ideológicas. Os conteúdos (Quadro 15) contemplaram, ainda, a análise de políticas e programas educacionais.

Na década de 2000 altera-se a nomenclatura da disciplina, sendo intitulada Organização da Educação Brasileira e, assim como sua denominação, prioriza a organização do ensino no Brasil, e contempla como objetivos as concepções de Estado, política e poder, e contextualiza as políticas educacionais nos anos de 1960, 1970 e 1980, bem como os ordenamentos legais da Educação. Priorizou, em seus conteúdos (Quadro 15), as políticas educacionais no contexto neoliberal, os ordenamentos legais e a regulamentação para a Educação brasileira.

O currículo atual da disciplina Política e Organização da Educação brasileira prioriza estabelecer uma relação entre as políticas educacionais, a legislação e a realidade, bem como objetiva o ensino para a apreensão do contexto sócio-político e histórico da Educação brasileira. Seus conteúdos (Quadro 15) seguem a mesma direção, e priorizam a organização e gestão dos sistemas de ensino.

Quadro 15 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia (1970-2018)

continua

Disciplina	Ano	Conteúdos
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1970	A Educação e o ensino de 1º Grau; Sistema Educacional brasileiro e a Lei 5.692; A escola de 1º Grau: Princípios e objetivos; Estrutura pedagógica, técnico-administrativa e estrutura física; Financiamento da educação; A profissionalização do professor e especialistas.

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

Quadro 15 - Conteúdos das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia (1970-2018)

conclusão

Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1980	As leis 4.024, 5.692, 5.540; Características essenciais da lei 5.692; Organização escolar; Intercomplementariedade; Entrosagem; A escola de 1º grau: Objetivos, funções, natureza; Camadas curriculares; Professores para a reforma; Comunidade escolar; Sistema de ensino.
Estrutura e Funcionamento de 2º grau		Currículo: fundamentos legais; A lei 5.692/71 e a qualificação para o trabalho; Ensino de 2º grau: estrutura técnico didática; Tecnologia e Humanismo – ensino profissionalizante; Habilitações básicas: a realidade do ensino profissionalizante; Regimento escolar: Conceito, estrutura regimental.
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1990	Conceituação de educação; A educação na Constituição Federal; Estrutura do ensino de 1º grau: Lei 5.692/71 e 7044/82; Proposta da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação; A carreira do professor e especialistas de educação; Deliberação 33/87 e 12/88 C.E.E; A avaliação e o fracasso escolar.
Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	Estudo diagnóstico da educação no Brasil a partir da LDB 4024/61: Fatores econômicos, políticos e sociais presentes na tramitação da LDB 9.394/96; As propostas do MEC e da Sociedade Civil presentes no PNE; Propostas de reformulação e financiamento para a educação básica; Organização e funcionamento da educação básica a partir da LDB (estrutura administrativa; organização didático-pedagógica e atuação docente).
Política Educacional	1992	Concepção de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci; Política e Poder; A Política Educacional e suas inter-relações; Políticas públicas educacionais e as instituições de ensino; Análise de políticas e programas educacionais.
Organização da Educação Brasileira	2001	A Política educacional e suas inter-relações; Políticas públicas e educacionais no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80; Neoliberalismo e políticas educacionais; Ordenamentos legais presentes na LDB 9.394/96 e as regulamentação para a educação brasileira.
Políticas e Organização da Educação Brasileira	2007	A evolução da Educação Básica e da instituição escolar no Brasil: aspectos sócio-políticos e históricos; Reformas educacionais, Planos e políticas de educação no Brasil: fatores determinantes; Estrutura e organização da educação brasileira; Organização e gestão do sistema de ensino e da instituição escolar.
	2018	Aspectos sócio-históricos e políticos da educação brasileira e das instituições escolares no Brasil; Análise dos planos e das políticas educacionais brasileiras nos seus aspectos sociais, históricos, políticos, constitucionais, legais e organizacionais; Organização e gestão dos sistemas de ensino e das instituições escolares.

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

Os conteúdos contemplados a partir dos objetivos refletem-se na escolha e na definição da bibliografia básica e complementar para o ensino das disciplinas.

Quadro 16 - Bibliografia utilizada nas disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018)

Disciplina	Ano	Obra	Autor
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1970	A Escola de 1º grau	Eurídes Brito e Silva
		A Escola Nova	Arnaldo Niskier
	1980	Pareceres 863/71; 45/72; 699/72 do C.F.E	
		Educação para o desenvolvimento	Nélio Fontes
		O Ensino de 1º e 2º graus: antes agora e depois	Valmir Chagas
Estrutura e Funcionamento de 2º grau	1980	Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus	Amaral Fontoura
		Um novo ensino	Neuza Robalinho
Política Educacional	1992	Fundamentos da filosofia	Gilberto Cotrim
		Educação, Estado e democracia no Brasil	Luiz Antônio Cunha
		A democracia como valor universal	Carlos Nelson Coutinho
		Os donos do poder	Raimundo Faoro
		Tudo começou com Maquiavel	Luciano Gruppi
Organização da Educação Brasileira	2001	LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam	Iria Brzezinski;
		Movimentos sociais e educação	Maria da Glória Gohn
		Educação Brasileira: estrutura e sistema	Demerval Saviani
		Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional	Demerval Saviani
Políticas e Organização da Educação Brasileira	2007	A educação como política pública	Janete M. L. Azevedo
		Organização e gestão da escola: teoria e prática	José Carlos Libâneo
		Política Educacional no Brasil: introdução histórica.	Sofia Lerche Vieira e Isabel M. Sabino Freitas
		Política Educacional	Eneida Shiroma et al
	2018	Educação uma decisão política	Ubiratan D. Aguiar
		Educação, Estado e democracia no Brasil.	Luiz Antônio Cunha
		A educação nas constituições brasileiras: ontem e hoje	Maria de Lourdes Fávero

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

Acompanhando as propostas curriculares das demais Licenciaturas, as disciplinas na década 1970 e 1980, no curso de Pedagogia, priorizaram produções que contemplaram a organização do ensino e a legislação da época. O foco, única e exclusivamente nesses aspectos, caracteriza a pretensa neutralidade do ensino da política educacional, não sendo possível identificar qualquer possibilidade de formação crítica.

Diferente dessa concepção, no limite do que podemos evidenciar, os materiais didáticos utilizados a partir da década de 1990 condizem com os objetivos e os conteúdos propostos. Proposições para a análise da democracia e seus determinantes (Educação, Estado e democracia no Brasil), a análise sociológica, jurídica e histórica da formação da sociedade brasileira (Os donos do poder). As obras que privilegiam e contemplam o estudo da estrutura e sistema educacional priorizam a análise do contexto, da prática social como ponto de partida, da Educação como mediação. As concepções de Estado e seus determinantes históricos, em contexto amplo e na realidade brasileira, são contempladas nas obras que focam na discussão da dimensão política da Educação (A educação como política pública; Política Educacional no Brasil: introdução histórica). Por fim, a legislação brasileira é contemplada (LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam; A educação nas constituições brasileiras: ontem e hoje), de modo que a análise não se limite à memorização e aproximação dos textos legais, buscando contemplar os determinantes e a influência dos diferentes agentes nos processos de construção dos textos legais.

Os conteúdos das disciplinas estiveram e mantêm-se distribuídos em carga horária que oscilou ao decorrer do tempo, considerando as implicações resultantes das reformulações curriculares propostas pela legislação educacional.

Quadro 17 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018)

continua

Disciplina	Ano	Carga horária
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1970	60 horas
Estrutura e Funcionamento de 2º grau	1980	
Estrutura e Funcionamento de 1º grau	1990	68 horas

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

Quadro 17 - Carga horária das disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no curso de Pedagogia da UEPG (1970-2018)

conclusão

Estrutura e Funcionamento da Educação Básica	2000	136 horas
Política Educacional	1992	68 horas
	1997	51 horas
Organização da Educação Brasileira	2001	136 horas
Políticas e Organização da Educação Brasileira	2007	102 horas
	2018	

Fonte: Adaptado de UEPG (1973, 1978a; 1978b; 1983a; 1983b; 1991a; 1991b; 1992; 2000; 2001; 2007; 2018)

A oscilação e alteração na carga horária das disciplinas estão intimamente ligadas com a promulgação da nova Constituição Federal (1988) e com o novo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Ainda, como discutido anteriormente, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2001; 2015). Tais dispositivos fomentaram a alteração da nomenclatura das disciplinas, da distribuição da carga horária e a necessidade de apreensão de conteúdos adequados à formação docente.

Os dados analisados permitem inferir que a organização das disciplinas nos cursos de licenciatura e Pedagogia consideram a apropriação do objeto de estudo e apreensão de conteúdos sobre a atuação do Estado enquanto formulador de políticas educacionais e, ainda, os conteúdos referentes ao objeto de estudo da Política Educacional.

Nos cursos de Licenciatura e Pedagogia, até a década de 1980, a estrutura curricular das disciplinas do campo da Estrutura e Funcionamento do Ensino focaram única e exclusivamente na organização técnica, administrativa e legal da Educação brasileira. Longe de ser uma proposta de formação crítica, as disciplinas não propunham formas de questionamento, análises ou apreensão dos processos políticos constitutivos da sociedade. O ensino nas disciplinas estava sustentado na Teoria do Capital Humano, na racionalidade técnica, a partir de um processo educativo baseado na neutralidade científica de base positivista (SAVIANI, 1999).

De acordo com Frigotto (2001, p. 78), enquanto expressão hegemônica do contexto político-econômico e educacional, a Teoria do Capital Humano propiciou um processo de inclusão excludente,

[...] por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, [...] funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anuncia qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização.

Mazza (1994, p. 27) já evidenciava esse caráter acrítico ao analisar as disciplinas. De acordo com a autora, as disciplinas, por imperativos legais, adotaram uma visão fragmentada do real, menosprezando a relação Educação-sociedade, limitando-se a uma concepção “tendenciosa, ideológica de educação que impede a formação de uma atitude crítica, indispensável ao educador”.

Nota-se uma proposta de formação de caráter passivo, sem que se identifique a possibilidade de questionamentos à ordem vigente. Uma formação limitada ao senso comum, que promove a absorção acrítica da dinâmica educacional, mascarando a existência da dominação e dos poderes hegemônicos. Enquanto aparelho de hegemonia, no interior da sociedade civil, o ensino das disciplinas se manteve como mecanismo de fortalecimento e manutenção do consenso (GRAMSCI, 1978).

Posteriormente, pela influência das transformações políticas no contexto brasileiro, o debate sobre uma maior participação popular e expressão crítica à organização social se reflete na estrutura curricular das disciplinas, a partir dos anos 2000 e nos currículos atuais. Ainda que não seja possível afirmar de forma conclusiva, as configurações das propostas curriculares das disciplinas são organizadas de forma a contribuir com o processo de formação crítica dos futuros docentes, e consideram o objeto de estudo de Política Educacional.

Estas propostas de escopo crítico surgem no contexto educacional brasileiro no período final da década de 1980, denominadas tendências pedagógicas contra-hegemônicas, as quais, segundo Manfredi (2014, p. 87), contemplam a construção de outra hegemonia ou uma contra-hegemonia, a partir de reflexões teóricas e da prática educativa, representadas pela “Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani; Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por José Carlos Libâneo; Pedagogia dos Conflitos Sociais, por Oder José dos Santos; e a Pedagogia Libertadora, por Paulo Freire”.



Acerca dessas proposições, Guimarães-Iosif, Limeira e dos Santos (2018) apontam que a oferta de disciplinas que possibilitem a análise, a reflexão e o conhecimento sobre as políticas educacionais, presentes nos currículos de formação inicial dos docentes, possibilita reduzir a formação de profissionais acríticos, com visões distorcidas sobre a Educação e sobre a própria atuação docente.

Este processo parte da promoção de conteúdos e abordagens que possibilitem a compreensão crítica do real, dos problemas atuais do ensino, da articulação entre Educação e sociedade e da influência das ações do Estado. Ao estruturar-se distanciando-se do enfoque tecnicista e legalista, e vislumbrando a apreensão da relação teoria-prática, essas disciplinas contribuem para o desenvolvimento e formação de professores críticos (MAZZA, 1994).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos como objetivo, nesta pesquisa, caracterizar o espaço das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional nos Cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Tal caracterização objetivou a apreensão da relação dos componentes curriculares com o atual objeto de estudo do campo de pesquisa da Política Educacional, a fim de evidenciar o movimento dialético do caráter jurídico-normativo restrito para o caráter amplo e crítico de compreensão do contexto social, político e econômico que influencia a educação brasileira, indicando nos seus objetivos, programas de conteúdos e bibliografia uma concepção de política alinhada à hegemonia da classe dominante ou que abre espaço para a construção de outra hegemonia.

Entre as questões que surgiram durante o processo de análise, as de maior relevância estão relacionadas com o projeto de sociedade proposto pelas conjunturas políticas estabelecidas por meio das transformações na forma de organização e gestão do Estado e como estas implicaram no processo de reformas curriculares dos cursos de formação docente e, por consequência, na estrutura das disciplinas analisadas, as quais se propuseram ou não a atender as especificidades do projeto hegemônico vigente.

Compreendemos que a conclusão desta pesquisa não responde inteiramente a todas as discussões referentes ao objeto analisado, tendo em vista que a dinamicidade do próprio objeto e do contexto em que está inserido implicam no surgimento de novas questões a serem analisadas. Isto é, ao estarmos sob influência da complexidade e das contradições da realidade, nos deparamos com a necessidade de aprofundamento das evidências manifestas nos documentos oficiais por meio de uma investigação empírica que não é viável no presente estudo. Desta forma, salientamos a seguir, os fatores e elementos que foram apreendidos durante a análise e processo de conclusão desta pesquisa.

As análises elaboradas tiveram como alicerce fundamental, as categorias Estado, Política e hegemonia, amparadas e tendo como norte, a teoria gramsciana. A partir da apreensão sobre Estado no Capítulo 1, evidencia-se que, no modo de produção capitalista, as relações sociais ocorrem a partir do antagonismo entre classes no qual uma delas, enquanto dominante, procura manter seu domínio sobre a sociedade, através do consenso e, em casos mais extremos, por meio da coerção,

ou seja, se estabelece um processo hegemônico de domínio e direção. Pensar a hegemonia, de acordo com a teoria gramsciana, é compreender que a dinâmica do antagonismo entre classes diz respeito ao domínio cultural e ideológico de uma classe sobre as outras; é apreender, em uma dada conjuntura social, a capacidade de um bloco histórico de dirigir moral e culturalmente toda a sociedade.

(JESUS, 1985, p. 37).

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2002, p. 48).

De acordo com a teoria gramsciana, é no contexto da Sociedade Civil que se processa a hegemonia. Por meio de aparelhos privados de hegemonia, os quais não são de poder exclusivo da classe dominante, a mesma exerce seu poder sobre a sociedade. A educação pertencente à sociedade civil e, considerada forte aparelho privado de hegemonia, torna-se um dos fatores imprescindíveis para as relações de consenso e coerção, para a manutenção e fortalecimento do poder ideológico e cultural de modo consensual. (GRAMSCI, 2002).

Devido à complexidade do campo, as discussões e análises sobre o objeto de estudo da Política Educacional, ainda são recentes na América Latina. A partir das pesquisas existentes, evidencia-se que as mesmas tomam como objeto, a atuação do Estado perante ao atendimento, ou não, das demandas referentes à educação, bem como as políticas educacionais formuladas pelo aparelho estatal.

A concepção de Estado e a atuação ou desobrigação do aparelho estatal na promoção de políticas educacionais, determina o processo de análise. Desta forma, considera-se imprescindível o posicionamento epistemológico do pesquisador, pois, toda análise está relacionada com a concepção política, filosófica e ontológica daquele que se debruça sobre o objeto analisado.

Ao adotarmos o materialismo histórico e dialético como concepção epistemológica para análise do objeto proposto, entendendo a realidade social – que é complexa, contraditória e antagônica – como integrante de uma totalidade histórica, processual e não linear. Desta forma, os estudos de Antônio Gramsci possibilitaram compreender o Estado enquanto um constructo orgânico e complexo de articulação

entre sociedade civil e sociedade política, espaço onde entidades públicas e privadas, social, cultural, política e economicamente organizadas, por meio da coerção e da construção do consenso, para legitimar sua hegemonia. Agindo de forma a educar para o consenso, entende-se desta forma que, para o Estado burguês, as políticas educacionais devem ser formuladas a partir dos interesses de classe que se refletem nas decisões estatais em relação à educação que, na sociedade capitalista, se estabelecem como mecanismos de reprodução da hegemonia dominante. Todavia, as políticas educacionais também podem ser constituídas como mecanismos para construção de uma nova hegemonia, pois, no contexto escolar e do ensino, estas são influenciadas pela prática social e política daqueles que as implementam e lhes conferem materialidade.

O processo de educação para o consenso e fortalecimento da classe hegemônica e a possibilidade de construção de uma outra hegemonia, ficou evidente no Capítulo 2, ao considerarmos a política educacional no contexto brasileiro, salientando a educação como aparelho de disseminação do ideário imposto pela ditadura militar na década de 1960, bem como, um dos mecanismos para a introdução e fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil no contexto das reformas de Estado dos anos 1990 e, a partir das mobilizações pela redemocratização, formas de enfrentamento ao ideário burguês. (GRAMSCI, 1989). Assim é que as disciplinas de EFE e PE, estiveram organizadas de forma a atender os preceitos educacionais e o projeto de educação exigido pela conjuntura política e econômica, propondo como objetivo que o docente em formação, viesse a “idealizar” a nova escola de 1º grau de estar familiarizado com os aspectos legais, técnicos e administrativos do sistema em implantação”, propondo conteúdos alinhados a esta proposta, sob os fundamentos do caráter jurídico-normativo. (UEPG, 1973).

A educação, como um aparelho privado de hegemonia à serviço da classe dominante, age como um mecanismo de modelagem dos indivíduos, ajustando-os à ordem social vigente, definida pelo poder das elites, via de regra pelo ordenamento jurídico e estabelecimento de diretrizes e documentos que estabelecem a formação do homem para o fortalecimento da classe dirigente. Neste sentido, a educação organiza-se de modo a ocultar as contradições sociais, sendo estruturada para manter a coesão social por meio do consenso. Esse processo, que evidenciamos na discussão do Capítulo 3 ao nos concentrarmos na institucionalização das disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino e Política Educacional, apontando seus

determinantes históricos e legais, norteando por exemplo, a direção da formação docente no país, considerando a influência externa e dos organismos internacionais e atendendo aos pressupostos da ideologia dominante. O Quadro 2, ao apresentamos as influências das DCNP na disciplina PE, reflete a ação da classe dirigente na formação docente, por meio da flexibilização curricular e da redução da carga horária da disciplina e ampliação dos conteúdos abordados, promovendo um impacto significativo em um componente curricular importante para a formação docente,

Entretanto, como apontamos, a educação não está apenas a serviço da classe hegemônica. Enquanto aparelho privado de hegemonia, a classe burguesa não detém o monopólio único e exclusivo da formação humana. A educação, quando tomada como fator de construção de outra hegemonia, constrói-se como mecanismo na busca por uma nova condição de existência, contrapondo-se ao já estabelecido pela sociedade capitalista.

A educação, nesse sentido, possibilita a superação do senso comum disseminado pela classe dominante, constrói-se também como mecanismo de luta contra as formas de dominação. Uma educação para as massas e em função das mesmas, surge do confronto pedagógico entre o projeto de educação para a passividade construída pelo consenso e o projeto de educação crítica, coerente com os pressupostos e necessidades da classe trabalhadora, produzindo sua própria hegemonia. (CURY, 1985).

A teorização gramsciana, nos possibilitou apreender e revelar as contradições presentes no processo pedagógico, o qual torna a educação mecanismo imprescindível para a manutenção da hegemonia dominante, bem como, da construção de outra hegemonia. Por meio da educação, do processo educativo e pedagógico, segundo a teoria gramsciana, se constrói o consenso orientado para a dominação de classe, e, contraditoriamente, ao mesmo tempo, estratégias de construção de uma outra hegemonia.

Evidenciamos no Capítulo 4 que, desde o seu processo de institucionalização na década de 1970 até o início da década de 1990, denota-se que as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, presentes nos cursos de Licenciatura e Pedagogia da UEPG, estiveram organizadas, de acordo com os documentos oficiais, de forma a reproduzir os interesses hegemônicos da classe dominante. O caráter jurídico-normativo, intrínseco à concepção da Teoria do Capital Humano e do tecnicismo, caracterizou os programas das disciplinas, seus objetivos formativos,

conteúdos (Leis Lei 4.024/61 e 5.692/71; O professor previsto pela Lei 5.692/71; Especialistas da educação; Interpretação do Parecer 853/71; As razões da Reforma; Escola Antiga e Escola Nova; Sistemas de Ensino) bem como os materiais didáticos utilizados (*A educação Cristã; Pareceres 863/71; 45/72; 699/72 do C.F.E; A Reforma do Ensino*).

Desta forma, apreende-se que as disciplinas não explicitaram uma formação para uma análise crítica do contexto brasileiro, concentrando-se nos pressupostos legais e técnicos exigidos para a época.

Com a chamada reabertura democrática, caracteriza no final da década de 1980 e início da década de 1990, as disciplinas adquirem outra concepção e intencionalidade, principalmente no curso de Pedagogia. Evidencia-se, por exemplo, o surgimento da disciplina Política Educacional, organizada de forma a proporcionar questionamentos da ordem vigente e passando a propor a análise das políticas educacionais e as relações entre Estado, Política, poder, sociedade civil e impactos na qualidade do ensino. Neste aspecto, introduziu as discussões sobre as concepções de Estado e Poder, tendo como alicerce teóricos em Marx, Engels, Weber, Lênin, o que até então não era contemplado na formação. Ainda, utiliza uma bibliografia (Tudo começou com Maquiavel (Luciano Gruppi); Educação, Estado e democracia no Brasil (Luiz Antônio Cunha)) que visou proporcionar a apreensão dos conteúdos e dos objetivos propostos, contribuindo com as discussões sobre democracia, concepções e papel do Estado.

Ampliou-se o caráter de formação crítica, que se manteve nas décadas posteriores. Atualmente, com a substituição das disciplinas de Estrutura e Funcionamento pelas da Política Educacional, o curso de Pedagogia prioriza uma formação que articula a formação crítica do docente, reconhecendo a complexidade da sociedade, propõe a apreensão do contexto educacional e social e não somente da estrutura e do funcionamento dos sistemas de ensino, buscando levar o docente em formação a reconhecer o seu papel crítico na análise da educação e de suas relações com a sociedade. Propõe a análise dos planos e das políticas educacionais, alinhando aos aspectos sócio-históricos da educação brasileira, abarcando uma bibliografia para a apreensão e análise da Política Educacional a partir das variadas concepções teóricas (*A educação como política pública* de Janete M. L. de Azevedo), a organização da educação escolar a partir dos pressupostos da gestão democrática e participativa (*Organização e gestão da escola: teoria e prática* de José Carlos

Libâneo), a partir da apreensão das características históricas da Política Educacional no contexto brasileiro (Política Educacional no Brasil: introdução histórica das autoras Sofia Lerche Vieira e Isabel M. Sabino Freitas).

Deste mesmo período, constatamos que, nos demais cursos de Licenciatura, a concepção para uma formação crítica de análise do contexto, abordando a sociedade capitalista e o Estado neoliberal, só passam a ser contempladas a partir da década de 2000. A disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, presente até os dias atuais, busca promover uma formação geral mais ampla para os discentes, contemplando, além das questões legais e do estudo das prescrições jurídicas, a organização da educação brasileira e uma abordagem do Estado em sua relação com a sociedade. Toma como um de seus objetivos “a Constituição das Políticas Públicas para a educação escolar brasileira a partir da relação entre sociedade, Estado e Educação” bem como o estudo e análise das “organizações administrativas, pedagógicas e curriculares dos sistemas de ensino”, a partir de obras como “História das ideias pedagógicas no Brasil” (Demerval Saviani), “O que é educação?” (Carlos R. Brandão) e “Educação, Estado e Democracia no Brasil” (Luiz Antônio Cunha).

Cabe destacar que a nomenclatura Política Educacional, além da Pedagogia, é contemplada em somente mais dois cursos de licenciatura (Artes Visuais e Música), e que os demais, como acima citado, mantêm a denominação de Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. Ainda que a nomenclatura da disciplina Estrutura e Funcionamento traga em si uma marca ideológica associada às concepções tecnicistas de educação, apreende-se que a estrutura curricular da disciplina contradiz esse viés, pois não se atém meramente aos parâmetros legais e mecanicistas ou restringe-se ao caráter jurídico-normativo, característico de sua institucionalização na década de 1970. Diferente da sua primeira proposta curricular nos primeiros anos de 1970, a qual focava somente nos documentos legais, em uma proposta rígida de assimilação da lei e do caráter técnico e funcional da escola, hoje a disciplina propõe que o entendimento e estudo do aparato legal, perpassa a análise da realidade e do contexto brasileiro. Se antes o discente deveria “ser capaz de idealizar a nova escola de 1º e 2º graus”, na proposta atual, a disciplina deve proporcionar a análise das “relações entre Educação, Estado e sociedade à luz do contexto histórico, político e social” situando a organização da educação brasileira situando suas dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas”.



A partir das nossas análises e considerando a problemática central desta pesquisa, é possível inferir que as disciplinas Estrutura e Funcionamento e Política Educacional no seu processo de institucionalização, nos anos de 1970 até a década de 1990, estiveram submetidas a uma concepção jurídico-normativa, definida e estruturada no limite de uma formação técnica e administrativa, caracterizando-se como instrumento de disseminação da hegemonia burguesa e dos preceitos da classe dominante. As influências socioeconômicas e políticas, as transformações no contexto brasileiro, a participação democrática e a contribuição dos pesquisadores do campo de Políticas Educacionais contribuíram para conferir um novo caráter às disciplinas. Assim, a ação docente nos processos de reformulação curricular, o papel dos discentes nos debates sobre os caminhos para a educação no país e o papel dos coletivos e associações educacionais trouxeram um novo caráter para a formação docente e nesse sentido, às disciplinas analisadas. Destaca-se nesse interim, a criação e atuação da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE (1961) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd (1976), bem como a criação do GT 5 - Estado e Política Educacional no âmbito da ANPEd (1986/1987), *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), organizações em que os coletivos docente e discente, a partir da sua atuação no campo da Política Educacional, contribuem desde seus surgimentos, para a ampliação, enriquecimento e fortalecimento do campo e das disciplinas. (STREMEL, 2016, p. 38)

Mesmo com carga horária limitada a 68 horas em sua maioria, sendo caso exclusiva a carga horária de 102 horas do curso de Pedagogia, evidenciamos que as disciplinas estruturadas em conjunto pelos órgãos da universidade, considerando os processos avaliativos e as prescrições legais, buscam adotar uma organização em que seus conteúdos priorizem uma formação crítica aos docentes em formação. A partir dos referenciais bibliográficos adotados, dos objetivos propostos e dos conteúdos contemplados, é possível conceber uma disposição das disciplinas para contemplar uma formação de caráter crítico.

A partir do referencial teórico adotado, também é possível inferir que as disciplinas têm papel importante no processo de construção de uma nova hegemonia. Gramsci (1995) define que a construção de uma hegemonia da classe subalterna parte, também, do processo de autoconsciência de classe, do reconhecimento do seu local de pertencimento, de uma força hegemônica, e de consciência política. Esse

processo dar-se-á, dentro das restrições impostas pela classe dominante, a partir de processos educativos que possibilitem a compreensão do real para a superação do senso comum. Assim, possibilitar a análise e apreensão da relação entre Estado, Sociedade e Educação, bem como dos embates na elaboração do aparato jurídico educacional, alicerçados por fontes e materiais teóricos que contribuem para a consciência política do docente em formação, caracteriza-se um avanço no ensino da política educacional nos cursos de licenciatura e Pedagogia.

Reconhecemos como recente o objeto de estudo aqui analisado. As propostas e discussões sobre o objeto de Estudo da Política Educacional tem caráter embrionário na América Latina e a análise das disciplinas na formação docente, ainda que com grande riqueza teórico-epistemológica das discussões, e que surgem a partir da década de 2010 com a criação da *Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa* no ano de 2012, quando tornam-se fatores que delimitam melhor apropriação do objeto. Ainda, caracteriza-se como limite, o acesso aos Programas de Ensino das disciplinas, construídos e alterados pelos docentes ao decorrer dos anos letivos, pois estes programas não se encontram arquivados nos órgãos superiores da Universidade, sendo disponibilizadas apenas as propostas curriculares de cada início de ano.

Apreender o caráter hegemônico ou de construção de outra hegemonia é um processo complexo e que se constitui a partir de outros tantos fatores para além dos aqui foram contemplados. Analisar a prática docente, o processo de assimilação dos discentes em formação, os processos de reformulação curricular dos cursos e da construção dos Planos de ensino das disciplinas, enquanto objetos de pesquisa, podem contribuir para a compreensão e enriquecimento do tema.

Consideramos ainda, a partir da dinâmica do objeto de estudo, a necessidade de aproximação e análise da formação dos docentes que lecionam as disciplinas de PE e EFE nos cursos de licenciaturas, sua formação inicial e sua atuação ou não enquanto pesquisadores em Políticas Educacionais, seu vínculo de trabalho com a instituição, contribuições com o campo de pesquisa e com o desenvolvimento das disciplinas. Também, são necessárias pesquisas que considerem como objeto de estudo, o processo formativo dos discentes ao decorrer do ensino dos conteúdos da Política Educacional nos cursos de formação discente, objetivando apreender como é construída a concepção de uma nova hegemonia, a formação crítica e também, os processos de fortalecimento da hegemonia burguesa no interior das IES.



## REFERÊNCIAS

- ABBADE, M. P. A nova LDB: algumas observações. In: SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998. p. 39-48.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. In: RISTOFF, D.; DIAS SOBRINHO, J. (Orgs.) **Avaliação democrática**. Florianópolis, SC: Insular, 2001. pp. 27-33.
- ALMEIDA, M. L. P.; SILVA, S. R. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 27-54.
- ALVERGA, C. F. R. P. de. Teoria marxista do estado capitalista: uma comparação entre Gramsci e Poulantzas. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2. p.853, 24 abr. 2011.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 9-23.
- ANTONIACOMI, A. A. **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos Coordenadores do Curso (1962-2012)**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2014.
- ANTUNES, R. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- ANTUNES, R. **Crise e Poder**. São Paulo: Autores Associados, 1984.
- ARAPIRACA, J.O. **A USAID e a educação brasileira**. Campinas: Autores Associados, 1982.
- ARRETCHE, M. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: Teorias Explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40, 1995.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- AZEVEDO, J. M. L. de. **Rumos da educação democrática sob o signo do autoritarismo: um estudo sobre a política educacional no Brasil**, 1994. 323 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- BASTOS, M. H. C. A Instrução Pública e o Ensino Mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). **História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v. 1, p. 111-133, abr, 1997.
- BOBBIO, N. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, N. **Liberalismo e democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 63-118.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 03 de dezembro de 1968.

BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, **Diário Oficial da União** de 12 de agosto de 1971.

BRASIL. **I PND** – Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989. Brasília, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9/2001 de 08 de maio de 2001. Brasília, **Diário Oficial da União** de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Estabelece a Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. **Parecer CNE/CP nº 9** de 5 de dezembro de 2007b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília, **Diário Oficial da União**, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9, 04 de março de 2002b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002a. Brasília, Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12991:diretrizescurriculares-cursos-de-graduacao](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizescurriculares-cursos-de-graduacao)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP n.º 1/2006 de 15 de maio de 2006. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 16 de maio de 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Minuta de resolução de diretrizes curriculares da pedagogia**. Brasília, 17 mar. 2005a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Relatório que versa sobre as Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Parecer CNE/CP nº 5**, 13 de dezembro de 2005. Brasília, 2005b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a melhoria da qualidade da educação básica, Brasília, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Edição atualizada até março de 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1961. Disponível em <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa educação para todos**, 1985.

BRESSER PEREIRA, L. C. **A reforma do Estado nos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 45, p. 49-96, 1998b.

BRESSER PEREIRA, L. C. Crise do Estado e respostas. In: BRESSER PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998a.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (RBPAE), v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o Estado**: por uma teoria materialista da filosofia. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1980.

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**, Campinas, Papirus, 1990.

CARVALHO, D. P. de. A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et all (Orgs.) **Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de educação**. n. 24, p. 5-15, set./dez, 2003.

COGGIOLA, O. **A Segunda Guerra Mundial**: causas, estrutura, consequências. 2015. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/287205252\\_A\\_Segunda\\_Guerra\\_Mundial\\_Causas\\_Estrutura\\_Consequencias](https://www.researchgate.net/publication/287205252_A_Segunda_Guerra_Mundial_Causas_Estrutura_Consequencias)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

COSTA, A. de C. **As relações entre Estado e escola no neoliberalismo**: a função social da escola no Estado mínimo e as novas orientações às políticas educacionais. Curitiba: Appris, 2013.

COSTA, A. de C.; MURANAKA, M. A. S.; BORGHI, R. F. A contribuição da disciplina PEB à formação de professores do ensino básico: estudo do caso das licenciaturas em uma Universidade Estadual. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESSORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, 1., 2015, Guarulhos-SP. **Anais...** Guarulhos-SP: UNIFESP, 2015. p.1-24.

COUTINHO, C. N. **Fontes do pensamento político**: Gramsci. Porto Alegre: L&PM editores, 1981.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política, a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

COUTINHO. **De Rousseau a Gramsci**: ensaios de teoria política. São Paulo: Boitempo, 2011.

CRISTOFOLI, M. S. O estudo da política educacional como componente curricular dos cursos de formação de professores nas universidades públicas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 1-15, 2015.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005.



CUNHA, L. A. Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica da crítica e autocrítica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, ano 4, n. 10, p. 123-131, set. 1981.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DINIZ, E. **Crise, reforma do Estado e governabilidade**: Brasil, 1985-95, 2. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015.

DOURADO, L. F. Políticas de gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007, p. 921-946.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. G.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p.38-42.

DURLI, Z. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia**: concepções em disputa. 2007, 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

ECONOMIA, Novíssimo dicionário de. Organização e supervisão de Paulo Sandroni. São Paulo: Best Seller, 1999.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State". **Lua Nova**, n, 24, P. 85-116, set, 1991.

FARIA, C. A. P. de. A multidisciplinaridade no estudo das políticas públicas. In: MARQUES, E.; FARIA, C. A. P. de. (Orgs.). **A política pública como campo multidisciplinar**. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2013. p. 11-21.

FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Que tipo de República?** 2. ed. São Paulo: Globo, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB):** metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas, 2011.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FLACH, S.; MASSON, G. A disciplina de Política Educacional em cursos de formação de professores. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n. 33, p. 205-220, jul./dez. 2014.

FREITAS, L. C. de. Responsabilização, Meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA PROMOVIDO PELO CEDES NO SIMPÓSIO PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional, 3., 2011, Campinas – **Anais...** Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2018.

FREITAS, L. C. **Avaliação Educacional:** caminhando na contramão. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FREITAS, L. C. **INEP no país das maravilhas.** Avaliação educacional – Blog do Freitas, 2014b. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/06/11/inep-no-pais-das-maravilhas/>>. 03 jun/ 2014. Acesso em 20 set.2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Os Delírios da Razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org) **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação:** métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó-SC: Argos, 2012.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org,) **10 anos de governos pós-neoliberais no brasil:** Lula e Dilma. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 253-264, 2013.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil** – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Reconfiguração do campo da Educação Superior.** Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 13-70.

GÓMEZ CAMPO, V. M.; TENTI FANFANI, E. **Universidad y profesiones:** crisis y alternativas. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1989.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. (Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce). Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere** v. 2. Os intelectuais: O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Edição Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. v. 3. (Maquiavel - notas sobre o Estado e a Política). 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere**: antologia. Estaleiro, 2011.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. O Estado e o socialismo. In: GRAMSCI, A. **Escritos políticos**. v.1. Tradução: Manoel Simões. Lisboa: Serra Novva, 1976.

GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel**: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 13. ed. Porto Alegre: L&PM editores, 1995.

GUIMARÃES-IOSIF, R. G.; LIMEIRA, L. C.; SANTOS, A. V. dos. O ensino de Política e Gestão Educacional nos cursos de licenciatura. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 85-106, jan./abr. 2018.

HARVEY, D. **Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HEGEL, G. W. F. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: M. Fontes, 1997.

HOBBS, T. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de Estado eclesiástico e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

HOBBSAWN, E. **A era dos Extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONÓRIO, M. G. et al. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

JESUS, A. T. de. **A educação como hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci**. 1985. 193f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1985.

JESUS, D. do N. **Avaliação curricular**: a Filosofia da Educação na Licenciatura em Pedagogia da UEPG. 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

KOSIK. K. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LENIN, V. I. **O Estado e a Revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIGUORI, G. **Estado e Sociedade Civil de Marx a Gramsci. Novos Rumos**, ano, 21, n. 46, p. 1-7, 2006.

LIMA, S. C. **Reforma do Estado e o setor de infraestrutura no Brasil durante o período 1990-2002**. 2012. 192f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2012.

LIMA, V. L. S. Os Manifestos de 1932 e 1959 e suas contribuições para as Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Communitas**, Cruzeiro do Sul/Acre, v.1, n.1, p. 247-267, jan./jun. 2017.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea**. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MAINARDES, J. Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. In: Tello, C. (Comp.). **Los objetos de estudio em política educativa**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015, p. 25-42.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, v. 4, p. 186-201, 2018.

MAINARDES, J.; MASSON, G. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-Diretrizes Curriculares Nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; ROSA, G. L. R. A pesquisa sobre a disciplina política educacional no Brasil: situação e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 2, p. 287-307, maio/ago. 2017.

MANFREDI, M. N. G. P. **Educação e contra-hegemonia na década neoliberal: as tendências pedagógicas contra-hegemônicas entre a crise paradigmática e a construção de outra hegemonia possível no limiar do século XXI**. 2014. 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MARCHELLI, P. S. Base Nacional Comum Curricular e formação de professores: o foco na organização interdisciplinar do ensino e aprendizagem. **Revista de Estudos de Cultura**, n. 7, p. 53-70, jan. abr./2017.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI J. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARX, K. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. Glosas Críticas ao artigo “o Rei da Prússia e a reforma social de um prussiano”. In: MARX, K. ENGELS, F. **Luta de classes na Alemanha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: LaFonte, 2012.

MASSON, G. **Políticas de formação de professores**: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna. 2009, 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MASSON, G.; MAINARDES, J. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de Pesquisa Em Educação**, Blumenau, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009

MASSON, G. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo histórico-dialético. In: CUNHA, C, da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da. (Orgs). **O método dialético na pesquisa em Educação**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

MAZZA, D. Notas acerca da disciplina “Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira”. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, n. 2, p. 26-29, 1994

MENDES, D. L. L. L. **Estrutura e Funcionamento do Ensino e a Gestão Educacional**: avaliação de disciplinas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas na Universidade Federal do Ceará. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.



MENDONÇA, A.W.; P. C. LELLIS, I. A. O. Da estrutura do ensino à educação brasileira: reflexões sobre uma prática. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 10, n. 29, p. 122-129, 1988.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, P; ADAMEC, M. Maquiavel na soleira da modernidade. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 2, jul/dez, 2014, p. 83-101.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 1992.

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. Coleção questões da nossa época, v. 2. São Paulo: Cortez, 1993.

NETTO, J. P. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: MOTA, C. G. (Org.). **Viagem completa: a experiência brasileira (1500-2000): a grande transação**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

NETTO, J. P. **Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas**. São Paulo: Cortez, 2004.

NETTO, J. P. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais. UNB: Editora: CFESS e ABEPSS, 2009. P. 667- 700.

NEVES, A. V. Apontamentos sobre Gramsci e sua influência ao Serviço Social no século 21. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20 n.1, p. 31-36, jan./abr. 2017.

NOBRE, M. C. Q. Herança familiar na política: retrato dos limites da democracia no Brasil contemporâneo. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 430-430, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, M. N. Estrutura e Funcionamento do Ensino: a trajetória de uma disciplina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000. p. 325-326.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. [S.l: s.n.], 2002

ORSO, P. J. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017.

PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: MELO, E.; PANIAGO, M. C. S.; ANDRADE, M. A. de. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do sacrossanto IDEB. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 34, p.103-116, 2011.

PEREIRA, P. A. P. **Política social**: temas e questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RAMOS, D. S. A ditadura civil-militar no Brasil através da perspectiva Gramsciana. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 19., 2014, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2014, p. 1-10.

REIS, C. D. S. dos. O poder das “forças terríveis”: a renúncia de Jânio Quadros e o ensaio para o golpe civil-militar de 1964 **Boletim Historiar**, n. 15, p. 56-71, maio/jun 2016.

RODRIGUES, P. H. **Apocalipse não**: o Estado do Bem-estar Social sobrevive à onda neoliberal. 2003. 267 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2003.

ROSA, G. L. R. **A disciplina política educacional no Curso de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa**. f. 70. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

ROUSSEAU, J. J. **O contrato social**: princípios do direito político. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E. (Org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013. p. 135-143.

SANTOS, F. A. dos. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 443-460, jul./dez. 2014.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n.2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil - História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira por meio das leis no 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980. p. 133-155.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. [et al.] **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.



SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n. 2, p.291-304, abr./jun. 2018.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 23, n.2, p. 277- 292, maio/ago. 2007.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHULTZ, T. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. São Paulo: Zahar, 1973.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: EPU, 1974.

SEVERINO, A. J. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 65-71, abr./jun. 2000.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil-1995-2006: precária trajetória e incerto futuro In: SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 195-232.

SHEEN, M. R. C. C. A Política Educacional como momento de hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 25, p. 3 –12, mar. 2007.

SHIROMA, E. O. et al. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, C. S. B. da. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, C. S. B. da; MACHADO, L. M. (Orgs.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte &Ciência, 1998. p. 23-32

SILVA, C. S. B. da. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, R. G. da. **Do welfare ao workfare ou da política social keynesiana / fordista à política social schumpeteriana / pós – fordista**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF, 2011

SODRÉ, N. W. **Vida e morte da ditadura**: 20 anos de autoritarismo no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

SOLSONA, G. M. Hegel antiidealista? In: SOLSONA, G. M.; REMOTTI, J. C.; MOYANO, Y. **Interrelación filosófico-jurídica multinivel**. Estudios desde la Interconstitucionalidad, la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad para un mundo global, (Orgs.), Barcelona: Linkgua, 2014).

SOUZA, A. R. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n.1, p. 75-89, enero/junio. 2016.

SOUZA, A. R. de. A pesquisa em políticas educacionais no Brasil: de que estamos tratando? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 355-367, jul./dez. 2014.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A disciplina Política Educacional em Cursos de Pedagogia no Brasil: primeiras aproximações. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 9, p. 137-155, 2015.

SUASNÁBAR, C.; PALAMIDESSI, M. Notas para una historia del campo de producción de conocimientos sobre educación en la Argentina. In: PALAMIDESSI, M; SUASNÁBAR, C.; GALARZA, D. (Comps.). **Educación, conocimiento y política**: Argentina, 1983-2003. Buenos Aires: Manantial, 2007. p. 39-63.

TELLO, C. (Comp.). **Los objetos de estudio em política educativa**. Hacia una caracterización del campo teórico. Buenos Aires: Autores de Argentina, 2015.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educacional como enfoque y la vigilancia y el posicionamiento epistemológico del investigador. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educacional: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 20, n. 9, 2012.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/o-todos/#bloco67>>. Acesso em: 25 set. 2018.

TONET, I. Prefácio às Glosas críticas marginais ao artigo O rei da Prússia e a Reforma Social. De um prussiano. Tradução Ivo Tonet, Belo Horizonte: **Práxis**, n. 5, 1995.

TONET, I. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TROJAN, R. M. Políticas Educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 3 ed. Curitiba: Appris, 2016, p. 47-74.

UEPG. Diretoria Geral de Assuntos Acadêmicos. Curso Pedagogia. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1973.

UEPG. Diretoria Geral de Assuntos Acadêmicos. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1978a.

UEPG. Diretoria Geral de Assuntos Acadêmicos. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.** 1978b.

UEPG. Diretoria Geral de Assuntos Acadêmicos. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.** 1978c.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1983a.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.** 1983b.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1983c.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.** 1990.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.** 1991.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1991a.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau.** 1991b.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política Educacional.** 1992.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política Educacional.** 1997.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 1999.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 2000.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Organização da Educação Brasileira.** 2006.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 2004.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política e Organização da Educação Brasileira.** 2007.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política Públicas e Educacionais no Brasil.** 2008.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria nº. 468/2011.** Normas Gerais para Elaboração e Análise de Propostas de Novos Currículos e/ou Adequação Curricular dos Cursos Superiores de Graduação Presenciais e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2011.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** 2018a.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política Públicas e Educacionais no Brasil.** 2018b.

UEPG. Pró-Reitoria de Graduação. Divisão de Ensino. Departamento de Educação. **Programa da disciplina Política e Organização da Educação Brasileira.** 2018c.

UEPG, Secretaria Geral dos Conselhos Superiores e da Reitoria. **Estatuto e Regimento Geral.** Resolução universitária n. 15, de 14 de junho de 2018. 2019a

UEPG. **Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD).** Disponível em: <[https://prograd.sites.uepg.br/?page\\_id=1525](https://prograd.sites.uepg.br/?page_id=1525). Acesso em: 05. jan. 2019.

UEPG, Pró Reitoria de Graduação. **Comissão Permanente das Licenciaturas (COPELIC).** Disponível em: <[https://prograd.sites.uepg.br/?page\\_id=1525](https://prograd.sites.uepg.br/?page_id=1525). Acesso em: 05. jan. 2019b.

UFPR. Setor de Educação. Departamento de Planejamento e Administração Escolar. **Programa da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus.** 1976.

VIDAL, D. Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003

VIDAL, F. C. B. **Transfigurações do Leviatã:** sentidos, limites e ambiguidades do Estado do Bem-estar social no limiar da era neoliberal do capitalismo. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2017.

VIEIRA, E. **A república brasileira:** 1964-1984. São Paulo: Moderna, 1985.

VIEIRA, E. P. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. **Trabalho & Educação** – v.17, n. 1, p. 153-165, jan. / abr. 2008.

VIEIRA, S. L. **Estrutura e funcionamento da educação básica.** 2. ed. atual. Fortaleza: EdUECE, 2015.

VOLSI, M. E. F. As políticas de valorização de professores da educação básica no Brasil pós-Constituição Federal DE 1988. 2016. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A- PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA EDUCACIONAL - CURSO DE PEDAGOGIA – ANO 1992**

### **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA DEPARTAMENTO E EDUCAÇÃO**

DISCIPLINA: POLÍTICA EDUCACIONAL

CÓDIGO: 501033

CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 HORAS

3º ANO DE Pedagogia (1992)

**EMENTA** (1989 – Projeto do Curso): Forças sociais que detiveram o poder o poder do Estado em determinadas conjunturas, tendo como marco simbólico 1964. Análise de programas de ação para o conjunto da sociedade ou para setores específicos. Política educacional implementada pelo Ministério da Educação.

**EMENTA ATUALIZADA (PARA 1992):** Educação e política. A política educacional relacionada às questões de poder, da economia e da indústria cultural. Novos caminhos para a educação brasileira: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Municipalização do ensino, Ciclo Básico de Alfabetização. Políticas públicas e educacionais e as instituições e ensino; suas concepções e práticas de educação. Análise das políticas educacionais paranaenses nos últimos anos.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Analisar as políticas educacionais e suas relações o poder, sociedade civil e qualidade do ensino.

#### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Analisar as relações entre Estado, educação, política e poder.
- Discutir a implementação de políticas e programas educacionais no Brasil, relacionando-as às suas múltiplas implicações sociais, políticas, culturais e ideológicas.
- Analisar as principais políticas educacionais paranaenses, articulando-as com seu significado, tendências, impacto e validade.

#### **ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO**

##### **I – CONCEPÇÕES DE ESTADO POLÍTICA E PODER**

- A concepção de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci;
- Política e poder;
- Poder econômico, poder ideológico e poder político;
- Fundamentos do poder político em Aristóteles, Jean Bodin, Thomas Hobbes,
- Rousseau, Marx e Engels;
- As relações entre a sociedade civil e o Estado;
- Estado e Educação;
- A escola como dever do Estado;

##### **II – A POLÍTICA EDUCACIONAL E SUAS INTER-RELAÇÕES**



- Política educacional e relações de poder;
- Economia e política educacional;
- Política educacional e indústria cultural;
- Política educacional, relações clientelistas, populismo, burocracia, democracia, autoritarismo, ações governamentais;

### **III – POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

- Políticas educacionais nas décadas de 70, 80 e 90;
- A administração pública e as políticas educacionais no Brasil: análise das tendências e dos principais programas implantados;
- Políticas educacionais, qualidade de ensino e democratização da educação;
- Avaliação de políticas e programas educacionais: avaliação do sistema educacional, avaliação do desempenho de alunos, avaliação do impacto de programas educacionais, avaliação do currículo;
- A análise das políticas educacionais nas instâncias decisória e mediadoras e suas relações com as escolas e professores;

### **IV – ANÁLISE DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS**

- Neoliberalismo e políticas educacionais: descentralização, municipalização do ensino, privatização;
- Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, Plano Decenal de Educação para todos, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Educação e partidos políticos;
- Política educacional paranaense nos últimos governos;
- Temas específicos de política educacional paranaense: Municipalização do ensino, Ciclo Básico de Alfabetização, Eleição de diretores, Gestão democrática da escola, Regimento Escolar, Valorização do Magistério, O Banco Mundial e o Projeto Melhoria da qualidade do ensino, Conselho Escolar, Conselhos Regionais de Desenvolvimento Educacional, Construção de prédios escolares, Política de Recursos Humanos, Políticas de capacitação de recursos humanos, Política de Ensino Superior, Diretrizes curriculares: Currículo Básico para a escola pública do Paraná (1º Grau) e Conteúdos essenciais para o 2º Grau, Implementação da Proposta de Reformulação de Habilitação Magistério, Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal;

### **MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA**

- Exposição oral;
- Leitura, análise e discussão de textos;
- Debates em grupos;
- Seminários;
- Organização de dossiê (temas de política educacional);

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR**

**CADERNOS DO FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA, GRATUITA E UNIVERSAL.** Curitiba, n. 1, 1195.

COTRIM, G. **Fundamentos da filosofia.** São Paulo: Saraiva, 1992.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

- CUNHA, L. A. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.
- ESTADO E EDUCAÇÃO. Campinas: Papirus, 1992. (Coletânea CBE)
- EVANGELISTA, O; SCHIMDT, M. A. Relação Estado Municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade. In: **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, Ande, Anped, Cedes. 1992. p. 279-297. (coletânea CBE).
- FAORO, R. **Os donos do poder**. Porto Alegre: Globo, 1979.
- FÓRUM Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. **Relatórios da Sessões temáticas**.
- GANDINI, R. C. P. **A política educacional brasileira e o reformismo autoritário**. In: **Pensando a educação**: ensaios sobre a formação do professor e a política educacional. São Paulo: Ed. Da UNESP, 1989. p. 133-141.
- GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel** (As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci). São Paulo: L&PM Editores, 1987.
- MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1990.

## ANEXOS

## ANEXO A – OFÍCIO À PRÓ REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) DA UEPG: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Curitiba, 13 de setembro de 2017

Ilmo. Sr.  
Prof. Dr. Miguel Archanjo de Freitas Júnior  
Pró-Reitor de Graduação – UEPG  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Venho por meio desta, apresentar à Pró-Reitoria de Graduação, o mestrando **Gregory Luis Rolim Rosa**, o qual integra o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná - PPGE/UFPR.

O mestrando está desenvolvendo pesquisa sobre a disciplina de Política Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Universidade Federal do Paraná, sob minha orientação. A investigação objetiva analisar as disciplinas nas IES e suas contribuições para a formação inicial de professores. Para tanto, o mestrando adotará na pesquisa os seguintes procedimentos metodológicos:

- a) Análise Documental – documentos oficiais referentes às ementas e aos PPC das disciplinas de Política Educacional e ementas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, referente aos cursos de Licenciatura;
- b) Entrevista – com integrantes da Diretoria de Ensino (DIREN)

Com o levantamento de dados e aporte teórico de autores das áreas da educação, política educacional, estudos comparados e ensino de Política Educacional, acredita-se que a pesquisa poderá contribuir para avanços no campo de investigação, bem como para reformulações curriculares de cursos de licenciatura.

Informamos que a pesquisa obedecerá todos os procedimentos de ética na pesquisa (anonimato, confidencialidade, entre outros), conforme estabelece a legislação para a área de Ciências Humanas e Sociais.

Contando com a autorização de Vossa Senhoria para o desenvolvimento da pesquisa na UEPG, colocamo-nos a disposição para esclarecimentos, se necessário.

Atenciosamente

*Rose Meri Trojan*

Prof. Dra. Rose Meri Trojan  
e-mail: [rosetrojan@uol.com.br](mailto:rosetrojan@uol.com.br)  
Profª Dr.ª do PPGE/UFPR  
Orientadora

*Gregory Luis Rolim Rosa*  
Gregory Luis Rolim Rosa  
Mestrando PPGE/UFPR  
e-mail: [rolimg7@gmail.com](mailto:rolimg7@gmail.com)

## **ANEXO B – PROGRAMA ATUAL DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DIVISÃO DE ENSINO

SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

### **PROGRAMA DE DISCIPLINA**

SETOR: Ciências Humanas, Letras e Artes

DEPARTAMENTO: Educação

CÓDIGO: 501202

DISCIPLINA: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

Aulas teóricas: 68

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Licenciatura em Ciências Biológicas

#### **EMENTA:**

Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

#### **OBJETIVOS:**

1. Analisar as relações entre educação, estado e sociedade à luz do contexto histórico, político e social.
2. Situar a organização da educação brasileira enfatizando suas dimensões históricas, sociais, econômicas e políticas.
3. Consultar e analisar os principais documentos legais que regulamentam a Educação Básica.
4. Analisar as leis educacionais brasileiras a partir da Ordem Constitucional

### **ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA**

#### **1 RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE.- 6h**

1.1 Concepção de educação.

1.2 A Constituição das Políticas Públicas para a educação escolar brasileira a partir da relação entre sociedade, Estado e Educação.



- 2.1 A Educação Básica antes da República.
- 2.2 A educação Básica na Primeira República
- 2.3 A Educação Básica após 1930
- 2.4 A Educação Brasileira após 1964
- 2.5 Planos e Políticas para a Educação no Brasil de 1980 aos dias atuais.

### **3 SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO – 8 h**

- 3.1 Organizações administrativas, pedagógicas e curriculares do sistema de ensino.
- 3.2 Sistema Federal de Ensino
- 3.3 Sistema Estadual de Ensino
- 3.4 Sistema Municipal de Ensino

### **4 OS ORDENAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988, NA LDB 9394/96 E NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – LEI 10.182/2001 - 34 h**

- 4.1 Princípios constitucionais brasileiros condicionantes da Educação Nacional.
- 4.2 Trajetória da criação da LDBEN 9394/96: elementos determinantes
- 4.3 A organização da Educação Brasileira de acordo com a LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação – Lei 10.172/2001.
- 4.4 Os níveis da Educação Brasileira
- 4.5 Etapas da Educação Básica
  - 4.5.1 – Educação Infantil
  - 4.5.2 – Educação Fundamental
  - 4.5.3 – Ensino Médio
- 4.6 – Modalidades da Educação nas atuais políticas educacionais
  - 4.6.1 – Educação de Jovens e Adultos
  - 4.6.2 – Educação Especial
  - 4.6.3 – Educação tecnológica e Formação Profissional
  - 4.6.4 – Educação à distância e Tecnologias Educacionais
  - 4.6.5 – Educação Indígena
- 4.7 – O financiamento da Educação Básica nas atuais Políticas Educacionais.
- 4.8 Os profissionais do ensino, as competências profissionais e as características da carreira.

### **METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA**

- 1. Aulas expositivas com auxílio de retroprojeto, vídeos, multimídia, etc
- 2. Atividades em grupo: seminários, debates, leituras, trabalhos, etc.
- 3. Atividades individuais: leituras, relatórios, trabalhos, estudo dirigido.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA (até 10 obras)**

- BRANDÃO, C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.
- BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Saraiva, 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.
- DAVIES, N. **Legislação Educacional Federal Básica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. DE; TOSCHI, M.S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

MENESES, J.G. DE C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira, 2001.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional: Autores Associados, 2007.

Aprovado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
CHEFE

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia 31 de maio de 2012

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR DE PONTA GROSSA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
Licenciatura em Ciências Biológicas  
Prof.<sup>a</sup> Dra. Dalva Cassie Rocha  
Assinatura - Port. nº 239 de 28/05/2011



## ANEXO C – PROGRAMA ATUAL DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE ENSINO

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Setor de Ciências Humanas Letras e Artes

**DEPARTAMENTO:** Educação

**DISCIPLINA:** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

**CÓDIGO:** 501121

**Carga Horária Total:** 68 h

**Destina-se para o curso de:** Licenciatura em Matemática

### EMENTA

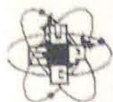
Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo da organização da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

### OBJETIVOS

1. Desenvolver uma análise crítica da organização da educação brasileira no contexto da sociedade capitalista.
2. Analisar as relações entre educação, estado e sociedade.
3. Contextualizar a organização da educação brasileira em seus aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais.
4. Analisar as questões educacionais presentes na Constituição Federal de 1988.
5. Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96.


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**
**ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA:** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDOS	Nº DE HORAS/AULA
<b>1</b>	<b>RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ESTADO E SOCIEDADE</b>	<b>15</b>
	1.1 - A escola na sociedade capitalista	5
	1.2 - A organização da sociedade e da educação na ótica neoliberal	5
	1.3 - Políticas do Banco Mundial para a educação na América Latina	5
<b>2</b>	<b>HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b>	<b>15</b>
	2.1 - Educação nas Constituições Federais	7
	2.2 - Retrospectiva histórica da legislação educacional: a LDBEN 4024/61 e suas reformulações	8
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A NOVA LDBEN</b>	<b>38</b>
	3.1 - Princípios constitucionais basilares condicionantes da Educação Nacional	3
	3.2 - Trajetória da criação da LDBEN 9394/96: elementos determinantes	3
	3.3 - Ordenamentos legais presentes na LDBEN 9394/96	5
	3.4 - Educação Infantil	3
	3.5 - Ensino Fundamental	3
	3.6 - Ensino Médio	3
	3.7 - Educação Profissional	3
	3.8 - Educação de Jovens e Adultos	3
	3.9 - Educação Especial	3
	3.10 - Educação Superior	3
	3.11 - Plano Nacional de Educação e financiamento da escola pública	6



## Universidade Estadual de Ponta Grossa

### METODOLOGIA: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

- Aulas expositivas com auxílio de retroprojetor, vídeos, multimídia, etc
- Atividades em grupo: seminários, debates, leituras, trabalhos, etc.
- Atividades individuais: leituras, relatórios, trabalhos, etc.
- Desenvolvimento de um projeto de pesquisa em pequenos grupos.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (orgs). **Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.

AGUIAR, Ubiratan Diniz de. **Educação uma decisão política**. São Paulo: Livraria e Editora, 1993

3.BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei Darcy Ribeiro)

BRITTO, Luiz Navarra de. A educação nos textos constitucionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, (151): 501-522, set/dez. 1984.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as Constituições Brasileiras. **Educação Brasileira**. Brasília, (14): 81-106, 1º sem. 1985.

DAVIS, Nicholas. **O Fundef e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR(A)

Registrado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
CHEFE



## ANEXO D – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA- 1973

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
DIRETORIA GERAL DE ASSUNTOS ACADEMICOS  
Estado do Paraná

001

P R O G R A M A

CURSO: PEDAGOGIA

DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

PROFESSORA: VILMA MARINHO SALLES


SÉRIE : 3ª - 2º SEMESTRE DE 1973 - 2º PERÍODO.

1. A Educação e o Ensino de 1º Grau
2. Sistema Educacional Brasileiro e a Lei 5.692
3. A Escola de 1º Grau
4. - Princípios e Objetivos
  - Estrutura Pedagógica (Currículo e Regime Didático-Escolar)
  - Estrutura Técnico-Administrativa (Regimento)
  - Estrutura Física (Complexos Escolares)
4. O Ensino Supletivo
5. Financiamento da Educação
6. A Profissionalização do Professor e Especialistas
7. A Implantação do Ensino de 1º Grau.

.-.-.-.-.-.-.-.-.-.-

## ANEXO E – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA- 1973

00153



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
DIRETORIA GERAL DE ASSUNTOS ACADÊMICOS  
Estado do Paraná

**- P R O G R A M A -**

**CURSO:** PEDAGOGIA  
**DISCIPLINA:** ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU  
**PROFESSORA:** VILMA MARINHO SALLES  
**SÉRIE:** 3ª - 1º SEMESTRE DE 1974 - 3º PERÍODO

**I. EDUCAÇÃO**  
 I.1. Conceito  
 I.2. Disciplinas pedagógicas  
 I.3. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau - Conceito Importância  
 I.4. Filosofia Tradicional e Tendências Recentes da Educação - Brasileira.

**II. SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO**  
**III. LEI 4.024/61 e LEI 5.692/71**  
 3.1. Aspectos gerais  
 3.2. Aspectos Técnicos-Didáticos


**IV. O ENSINO DE 2º GRAU**  
 4.1. Conceito  
 4.2. Objetivos  
 4.3. Princípios  
 4.4. Organização e Funcionamento  
 4.5. Estrutura Curricular  
     - O Núcleo Comum - Parecer 853/72 do C.F.E.  
     - Parte Diversificada - Deliberação 2/72 do C.E.E.  
     - Sondagem de Aptidões e Iniciação para o trabalho - Parecer 339/72 do C.F.E.  
     - A Habilitação Profissional - Parecer 45/72 do C.F.E.  
     - Os Mínimos das Habilitações Profissionais - Resolução 2/72 do C.F.E.  
 4.6. - Registério de 1º Grau - Parecer 349/72 do C.F.E.  
 4.7. - Os Estudos Adicionais - Parecer 355/72 do C.F.E.  
 4.8. - Estrutura Administrativa  
     - Os Complexos Escolares  
     - Sistema de Supervisão do Ensino

**V. - A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU NO PARANÁ**

\*\*\*\*\*

**ANEXO F – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DO ENSINO SUPERIOR, CURSO DE PEDAGOGIA– 1975**

24

 **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**  
(RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL N.º 73.269 DE 07/12/73)

DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO *am silva*

**4. PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS**

CURSO: Pedagogia

DISCIPLINA: Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior - (333563)

PERÍODO: VI - 1975

Nº DE CRÉDITOS: 3.0.0

CARGA HORÁRIA: 45 h

PROFESSOR: Vilma Marinho Salles

**I. OBJETIVOS:**

1. Proporcionar condições para a formação do profissional consciente para que exerça, com responsabilidade, sua função social-técnica como professor e especialista em educação.
2. Refletir sobre a problemática educacional brasileira, a nível da Universidade.
3. Analisar a estrutura curricular do Ensino Superior, conforme seu embasamento legal.
4. Conhecer as normas e a organização técnico-administrativa da Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa.

**II. ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO:**

1. Ensino Superior
  - 1.1. Finalidade - Objetivos
  - 1.2. Classificação dos Estudos Superiores
  - 1.3. Funções do Ensino Superior
  - 1.4. O Ensino Superior no Brasil
2. Universidade
  - 2.1. Conceito
  - 2.2. Histórico
    - Origem



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

(RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL N.º 73.269 DE 07/12/73)

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

*a m. Silva*

### 3. Regulamentação específica das Leis de Ensino

3.1. Documentos legais do Ensino de 1º e 2º Graus a nível Nacional.

3.1.1. Análise de Pareceres, Resoluções, Deliberações e Indicações vigentes.

3.2. Documentos legais do Ensino de 1º e 2º Graus, a nível do sistema Estadual de Ensino.

3.2.1. Análise de Pareceres, Resoluções, Deliberações e Indicações vigentes.

3.3. Legislação Específica de Educação Moral e Cívica.

3.4. Legislação Específica de Educação Física.

### III. TÉCNICA:

1. Exposição didática
2. Interrogatório
3. Dinâmica de Grupo
4. Pesquisa
5. Estudo Dirigido

### IV. ATIVIDADES PRÁTICAS:

1. Levantamento bibliográfico dos documentos legais vigentes.
2. Elaboração de glossário.
3. Análise de regimento escolar.

### V. RECURSOS:

1. Material bibliográfico
2. Retro-projetor
3. Transparências
4. Textos mimeografados
5. Quadro de giz





# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

( RECONHECIDA PELO DECRETO FEDERAL N.º 79.289 DE 07/12/73 )

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

*a m. Silva*

## VI. AValiação:

### 1. Processo:

- 1.1. A avaliação será realizada em função dos objetivos previstos, de forma contínua, cooperativa e integral.


### 2. Instrumentos:

- 2.1. Relatórios orais e escritos  
2.2. Testes  
2.3. Participação em atividades curriculares  
2.4. Trabalhos práticos.

---

Professor

## ANEXO G – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA– 1980

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Ensino	20
PROGRAMA DE DISCIPLINA		
SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU CÓDIGO: 333404		
NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 60 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: CARGA HORÁRIA TOTAL: 60		
DESTINA-SE PARA O CURSO DE: PEDAGOGIA		
EMENTA: Sistemas escolares. Sistema Escolar Brasileiro. Lei 4.024 (20/12/61). Estudo da Lei 5.692 e documentação correlata. O currículo do Ensino de 1º Grau. A implantação da Reforma de Ensino no Paraná.		
OBJETIVOS GERAIS: 01- Dispor de informações de caráter legal, técnico e administrativo da escola de 1º e 2º graus, para sua integração e desempenho profissional eficiente no magistério. 02- Valorizar o papel social do professor de 1º grau como empreendimento coletivo, não isolado, no desenvolvimento da cultura do seu meio. 03- Analisar as implicações práticas relacionadas ao ensino de 1º grau no contexto do sistema educacional. 04- Formar uma consciência profissional para integração do educando na problemática educacional brasileira. 05- Compreender a organização do Ensino de 1º Grau no contexto sócio-econômico e político da sociedade brasileira. 06- Demonstrar espírito científico no exame das propostas voltadas para as mudanças da estrutura educacional no país.		

Universidade Estadual de Ponta Grossa		
ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA E ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU		
Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE PERÍODOS REA
01	SISTEMAS ESCOLARES 1.1 Educação: Conceito 1.2 Sistema Escolar e Sistema Educacional: conceituação 1.3 Sistema de Ensino do Paraná: descentralização administrativa e pedagógica.	08
02	SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO 2.1 A educação e os preceitos constitucionais vigentes. 2.2 A problemática da educação brasileira. 2.3 As políticas da Educação no Paraná. 2.4 As leis do ensino no País: características gerais.	08
03	LEI 4.024/61 3.1 Características gerais. Importância. Princípios democráticos. 3.2 O humanismo e os fins da educação nacional.	06
04	ESTUDO DA LEI 5.692/71 E REGULAMENTAÇÃO CORRELATA 4.1 A escola brasileira: estrutura vertical e horizontal. 4.2 Organização escolar e a Lei 5.692/71. Alterações Lei... 7.044/82. 4.3 Princípios de racionalização e integração. 4.4 Intercomplementaridade. Entrosagem. Centros interescolares. Complexos Escolares. 4.5 A escola de 1º Grau: Objetivos, Funções, Natureza, Organização didática e disciplinar.	20
05	CURRÍCULO DO ENSINO DE 1º GRAU 5.1 Currículo: conceito. Objetivos. Competências. 5.2 Organização: ensino regular e supletivo. 5.3 Fundamentos e estrutura curricular: regulamentação legal 5.4 Partes do currículo. Objetivos, características. 5.5 Matéria. Conteúdo. Formas de tratamento da matéria. 5.6 A verificação do rendimento escolar: preceitos legais.	14
06	A IMPLANTAÇÃO DA REFORMA DE ENSINO NO PARANÁ 6.1 Sistemática da implantação da reforma. Municípios: Piloto e de Expansão. 6.2 Professores e Especialistas de Educação: níveis de formação e atuação.	04



Universidade Estadual de Ponta Grossa

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO  
DO ENSINO DE 1º GRAU

Exposição oral com recursos áudio-visuais.

Interrogatório didático.

Discussão.

Pesquisa bibliográfica e de campo.

Tarefas dirigidas.

Visitas a Instituições.

Entrevistas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:**

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA


DE


DE 19

CHEFE DO DEPARTAMENTO




## ANEXO H – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA– 1980

	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA Pró-Reitoria de Graduação Divisão de Ensino	21
PROGRAMA DE DISCIPLINA		
SETOR: LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU CÓDIGO: 333433 (3.0.0)		
NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 45 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS: 00 CARGA HORÁRIA TOTAL: 45		
DESTINA-SE PARA O CURSO DE: Pedagogia e Habilitações Pedagógicas para Di plomados.		
EMENTA: A Escola do 2º Grau. O Ensino Profissionalizante. O Ensino Su pletivo. Fundamentos legais do Currículo. Elaboração do Currículo d 2º Grau. Regimento Escolar. Os programas especiais. Projeto de implan tação.		
OBJETIVOS GERAIS: 1. Compreender a organização do ensino de 2º grau no contexto sócio-e nômico e político da sociedade brasileira. 2. Demonstrar espírito científico no exame das propostas voltadas par as mudanças da estrutura educacional do país. 3. Analisar criticamente os problemas do ensino de 2º Grau. 4. Entender a importância da formação do Educador competente, crítico capaz de influenciar nas mudanças da sociedade brasileira.		
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:		

<div>  <b>Universidade Estadual de Ponta Grossa</b> </div>		
ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA <b>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU</b>		
Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS AULA
01	<b>A ESCOLA DE 2º GRAU:</b> 1.1. Ideais e objetivos. 1.2. Fundamentos e Estrutura da Escola de 2º Grau. 1.3. Nomenclaturas e Metodologia. 1.4. Aprofundamentos de Estudo.	05
02	<b>O ENSINO PROFISSIONALIZANTE:</b> 2.1. Tecnologia versus Humanismo. 2.2. Sentido do ensino Profissionalizante. 2.3. Habilitações Profissionais. 2.4. Cursos Profissionalizantes. 2.5. Agências Profissionalizantes.	07
03	<b>O ENSINO SUPLETIVO:</b> 3.1. Mensagem e Finalidade. 3.2. Abrangência, estrutura e meios. 3.3. Funções do Ensino Supletivo.	05
04	<b>FUNDAMENTOS LEGAIS DO CURRÍCULO:</b> 4.1. A Doutrina do Currículo. 4.2. O currículo na Legislação.	05
05	<b>ELABORAÇÃO DO CURRÍCULO DE 2º GRAU:</b> 5.1. Conceituação e definições. 5.2. As Camadas Curriculares. 5.3. A grade curricular. 5.4. A elaboração do Currículo.	07
06	<b>REGIMENTO ESCOLAR:</b> 6.1. Conceituação. 6.2. Aspecto legal. 6.3. Estrutura Regimental.	05
07	<b>OS PROGRAMAS ESPECIAIS:</b> 7.1. Projeto Minerva. 7.2. Projeto Rondon. 7.3. Projeto Hapront.	03
08	<b>PROJETO DE IMPLANTAÇÃO:</b> 8.1. Diretrizes de Implantação. 8.2. Roteiro de Implantação. 8.3. Projeto de Implantação.	08

## ANEXO I – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA – 1990

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
 Pró-Reitoria de Graduação  
 Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
 DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO  
 DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU  
 CÓDIGO: 501017

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS: 68  
 NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS:  
 CARGA HORÁRIA TOTAL: 68 horas

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: PEDAGOGIA

EMENTA: Sistema de ensino. Leis de ensino do país. A escola de 1º grau. Estrutura técnico-administrativa e pedagógica da escola de 1º grau. Recursos humanos para a educação. Verificação do rendimento escolar.

OBJETIVOS GERAIS:

- 01- Valorizar a formação pedagógica crítica na capacitação de docentes comprometidos com a política de promoção social.
- 02- Analisar criticamente a problemática do ensino de 1º grau.
- 03- Conhecer a organização legal, técnica e administrativa do ensino de 1º grau no contexto da sociedade brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 01- Refletir sobre a educação e suas tendências na realidade sócio política brasileira
- 02- Analisar a conceituação de sistema de ensino e os fins da educação nacional.
- 03- Analisar criticamente os preceitos legais e técnico administrativos da escola de 1º grau.
- 04- Reconhecer os preceitos legais e técnicos da formação do professor e da carreira do magistério.
- 05- Dominar os fundamentos legais e regulamentares da avaliação do rendimento escolar no ensino de 1º grau.



Universidade Estadual de Ponta Grossa		
ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA E ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU		
Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS AULA
01	<p>EDUCAÇÃO</p> <p>1.1 Conceituação de educação</p> <p>1.2 Educação como processo</p> <p>1.3 O educador e seu compromisso na escola de 1º grau</p> <p>1.4 Tendências pedagógicas na prática escolar: tradicional, nova, tecnicista e crítica</p> <p>1.5 A educação na Constituição Federal</p> <p>1.6 A educação na política do governo. Programa de ação: 1991/1995</p> <p>1.7 Educação a nível estadual e municipal</p>	16
02	<p>SISTEMA DE ENSINO</p> <p>2.1 Conceito de sistema de ensino</p> <p>2.2 Fins da educação nacional</p> <p>2.3 Objetivos de ensino a nível de sistema</p> <p>2.4 Legislação vigente do ensino de 1º grau e causas da reforma de ensino: implicações históricas</p>	12
03	<p>ESTRUTURA LEGAL, TÉCNICA E ADMINISTRATIVA DA ESCOLA DE 1º GRAU</p> <p>3.1 Estrutura legal do ensino de 1º grau: Lei 5692/71 e 7044/82</p> <p>3.2 O currículo do ensino de 1º grau: princípios, dimensão vertical e horizontal</p> <p>3.3 O currículo do ensino de 1º grau: dimensão legal e técnico-pedagógica. Parecer 785/86 CFE; Portaria 678/91 MEC</p> <p>3.4 Estrutura administrativa da escola de 1º grau- Regimento Escolar</p> <p>3.5 Estabelecimentos de ensino de Ponta Grossa</p> <p>3.6 O ensino supletivo e suas bases legais</p> <p>3.7 Proposta de nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</p>	20
04	<p>RECURSOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO</p> <p>4.1 A formação do professor a nível de 2º grau e a competência técnica</p> <p>4.2 O estatuto do magistério</p> <p>4.3 A carreira do professor e especialistas de educação</p>	10
05	<p>AValiação DO RENDIMENTO ESCOLAR</p> <p>5.1 A avaliação e o fracasso escolar</p> <p>5.2 Avaliação como processo; recuperação da aprendizagem</p> <p>5.3 Fundamentação legal da avaliação: preceitos da Lei 5692/71</p> <p>5.4 Regulamentação específica da avaliação: Deliberação 33/87 e 12/88 CEE</p> <p>5.5 Sistema de avaliação a nível de escola</p>	10

**Universidade Estadual de Ponta Grossa****MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO  
ENSINO DE 1º GRAU**

- . Exposição didática
- . Interrogatório
- . Discussão
- . Diálogo
- . Análise crítica oral e escrita
- . Uso de quadro negro e retroprojeter
- . Trabalho prático de pesquisa bibliográfica e de campo
- . Trabalho em grupo e individual
- . Leitura comentada
- . Tarefa dirigida


**BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:**

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos, são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA 06 DE Junho DE 19 91

CHEFE DO DEPARTAMENTO

## ANEXO J – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU, CURSO DE PEDAGOGIA – 1990

 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

PROGRAMA DE DISCIPLINA

SETOR: CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO: EDUCAÇÃO  
DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU  
CÓDIGO: 501018

NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS:	68
NÚMERO DE AULAS PRÁTICAS:	0
CARGA HORÁRIA TOTAL:	68

DESTINA-SE PARA O CURSO DE: PEDAGOGIA

EMENTA: Leis de ensino do país - 2º grau. A escola de 2º grau. Ensino profissionalizante. Educação geral. Estrutura técnico-administrativa e pedagógica da escola de 2º grau. Ensino supletivo.

OBJETIVOS GERAIS:

01- Contextualizar o ensino de 2º grau na realidade sócio-econômica, política e cultural brasileira.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:


01- Analisar as contradições contidas na legislação educacional referente ao ensino de 2º grau.


02- Discutir sobre a situação e perspectivas do ensino de 2º grau - Habilitação Magistério.

03- Refletir sobre a problemática do ensino de 2º grau no contexto da realidade brasileira.

04- Analisar a organização e funcionamento do ensino de 2º grau.

05- Analisar criticamente o papel da educação geral e profissionalizante no processo de transformação social.

<div>  <div>Universidade Estadual de Ponta Grossa</div> </div> <div>ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA ESTRUCTURA, E, FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU</div>		
Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/ AULA
01	<p>LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE 2º GRAU</p> <p>1.1 A produção da legislação e o contexto histórico</p> <p>1.2 A Lei 5692/71 e a abordagem sistêmica nas décadas de 70 e 80</p> <p>1.3 A profissionalização compulsória e a Lei 7044/82</p> <p>1.4 A Educação na Constituição de 1988 - tendências e perspectivas.</p> <p>1.5 A nova LDB - Propostas</p>	16
02	<p>ENSINO DE 2º GRAU NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA</p> <p>2.1 -Ensino Noturno</p> <p>2.2 Ensino Supletivo</p> <p>2.3 O 2º grau na escola pública</p> <p>2.4 O 2º grau e o vestibular</p> <p>2.5 Políticas de financiamento</p> <p>2.6 Educação à distância</p> <p>2.7 Dualidade no ensino de 2º grau, Ensino de 2º grau e classes sociais</p> <p>2.8 A questão: educação geral X profissionalização</p> <p>2.9 Articulação dos 3 graus de ensino</p> <p>2.10 Ensino de 2º grau e democratização do ensino</p>	20
03	<p>ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU</p> <p>3.1 Modalidades de Ensino: habilitações profissionais e educação geral</p> <p>3.2 Organização didática, duração e carga horária</p> <p>3.3 Grades curriculares</p> <p>3.4 Calendário Escolar</p> <p>3.5 Conselho de Classe</p> <p>3.6 Sistema de avaliação no 2º grau</p> <p>3.7 Regimento Escolar</p> <p>3.8 Eleição de diretores</p>	12

 <b>Universidade Estadual de Ponta Grossa</b>		
ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA <b>ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 2º GRAU</b>		
N.º DA UNIDADE	ASSUNTO	N.º DE HORAS AULA
04	<b>2º GRAU - HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO</b> 4.1 A formação do professor das séries iniciais do 1º grau no Brasil - breve histórico 4.2 A situação do ensino de 2º Grau - Magistério 4.3 Propostas de reformulação 4.4 Organização escolar do curso de formação de professores 4.5 Profissionais da educação: carreira do Magistério - Estatuto dos Estados e Municípios, órgão de classe - estaduais, municipais e particulares	10
05	<b>EDUCAÇÃO GERAL E PROFISSIONALIZANTE</b> 5.1 Organização técnico-pedagógica dos cursos de Educação Geral e profissionalizantes 5.2 Currículo do ensino de 2º Grau 5.3 Habilitações profissionais - estrutura curricular 5.4 Politécnica	10

Universidade Estadual de Ponta Grossa

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO  
DO ENSINO DE 2º GRAU

- Exposição didática
- Discussão
- Entrevista
- Leitura comentada
- Tarefa dirigida
- Estudo dirigido
- Relatórios orais e escritos
- Pesquisa bibliográfica

BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer, aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que, as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA

DE

DE 19

CHEFE DO DEPARTAMENTO



## ANEXO K – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSO DE PEDAGOGIA – 1999



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE ENSINO

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes  
**DEPARTAMENTO:** Métodos e Técnicas de Ensino  
**DISCIPLINA:** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica  
**CÓDIGO:** 501129

Carga Horária Total: 136 h

Destina-se para o curso de: LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

### EMENTA

A legislação educacional anterior a Lei nº 4024/61 (1ª LDBEN). A educação brasileira a partir da LDBEN 4024/61: contexto, propostas e transformações. As reformulações propostas pelas Leis 5692/71 e 7044/82. A discussão de uma nova LDBEN: a construção da Lei 9394/96. As propostas do MEC e da sociedade civil presentes no Plano Nacional de Educação. Educação Básica: organização escolar, estrutura curricular, formas de financiamento e atuação docente. Educação infantil e ensino fundamental. Ensino Médio; impactos das novas tecnologias e alterações no trabalho. Ensino superior; formação de professores/as. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional. Educação Especial.

### OBJETIVOS GERAIS

1. Desenvolver um estudo diagnóstico da educação no Brasil tendo como marco histórico a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - Lei 4024/61.
2. Analisar a trajetória da criação da Lei 9394/96 desde o projeto inicial (dezembro de 1988) até o texto final (dezembro de 1996) identificando e relacionando os fatores atuantes e determinantes na sua elaboração.
3. Analisar criticamente os direcionamentos que vêm sendo dados à formação docente no atual contexto educacional brasileiro.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Analisar em suas especificidades, as diretrizes legais que buscaram na sua implementação uma tentativa de reformulação da educação básica (antigo 1º e 2º graus) posteriormente à Lei 4024/61;
2. Analisar criticamente os ordenamentos legais definidos para a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 diante das transformações educacionais e do atual contexto sócio-econômico brasileiro.
3. Analisar as propostas de reformulação da educação básica a partir das orientações do Ministério da Educação.
4. Desenvolver uma análise crítica acerca dos mecanismos sugeridos pelo Ministério da Educação para a formação do profissional da educação.



## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

## ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

UNIDADE	CONTEÚDO	HORAS/AULA
1	<b>Estudo diagnóstico da educação no Brasil a partir da LDBEN 4024/61</b> 1 - Os embates ideológicos em torno da primeira LDBEN - A educação nas constituições do Estado Brasileiro - Liberais x Católicos - "Manifesto dos Pioneiros" - As Reformas Capanema - Plano Nacional de Educação de 1962 2 - A reforma do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5692/71: as contradições e incoerências - Adequação à nova ordem política - Instrumento para dinamizar a ordem socioeconômica - A formação para o trabalho produtivo - A ingerência de organismos nacionais e internacionais: moldando o sistema educacional - Acordos MEC- USAID - Atuação empresarial através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) - Atuação do Estado intervencionista - Os Planos Nacionais de Desenvolvimento e seus matizes 3 - A reformulação do Ensino Profissional pela Lei 7044/82	24
2	<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.</b> 1 - Fatores econômicos, políticos e sociais presentes na tramitação da LDB. 2 - Caminho percorrido pela LDBEN: os diversos projetos - Os preceitos constitucionais - Projeto do Prof. Dermeval Saviani - Projeto apresentado pelo Deputado Octávio Elísio - Substitutivo Jorge Hage - Projeto do Senador Darcy Ribeiro 3 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 - Os aspectos negativos e positivos presentes no texto da LDBEN - As limitações e as perspectivas possíveis que podem ser identificadas na LDBEN 4 - As propostas do MEC e da Sociedade Civil presentes no Plano Nacional de Educação	24
3	<b>A Educação Básica, seus níveis e modalidades na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</b> 1 - O atual contexto socioeconômico brasileiro e os impactos na educação - A proposta neoliberal de educação - O Estado brasileiro e o seu discurso educacional	56


**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**
**ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**

UNIDADE	CONTEÚDO	HORAS/AULA
	2 - Os ordenamentos presentes na LDBEN para a educação básica - Educação infantil: "desenvolvimento integral da criança" - Ensino fundamental: "formação básica do cidadão" - Ensino Médio: "formação do cidadão produtivo" - Educação Profissional "mudanças no mundo do trabalho" - Educação de Jovens e Adultos: "a questão do supletivo" - Educação Especial "o processo de inclusão" - A regulamentação pós-LDBEN 3 - Propostas de reformulação e financiamento para a educação básica - Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Os projetos de erradicação do analfabetismo propostos pelo MEC - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério - PROEM - Pós-Médio 4 - Ensino Superior - A formação de professores/as para a Educação Básica - O MEC e a sua política de qualificação docente	
<b>4</b>	<b>Organização e Funcionamento da Educação Básica a partir da LDBEN</b> 1 - A estrutura administrativa - Níveis e modalidades de ensino - Níveis de responsabilidade - A relação entre estados e municípios 2 - A organização didático-pedagógica - Princípios e finalidades - O currículo - A avaliação 3 - A atuação docente - O (A) licenciado (a) em Pedagogia e o trabalho pedagógico - A escola como local de trabalho do(a) docente	<b>32</b>



## Universidade Estadual de Ponta Grossa

**MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA:** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica

1. Aulas expositivas pelo(a) professor(a)
2. Análise e discussão de bibliografia pertinente aos temas presentes no conteúdo programático.
3. Trabalhos em equipes para discussão de temas relevantes ao assunto trabalhado.
4. Seminários individualizados e/ou em grupos conduzidos pelos(as) acadêmicos(as) sobre temas preliminarmente discutidos pelo(a) professor(a).
5. Seminário dirigido pelo(a) professor(a) a partir da indicação prévia de bibliografia.
6. Visitas às escolas de educação infantil, ensino fundamental e instituições formadoras de docentes.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA DE DE 199

CHEFE DO DEPARTAMENTO

## ANEXO L- PROGRAMA DA DISCIPLINA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2001



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes

**DEPARTAMENTO:** Educação

**DISCIPLINA:** Organização da Educação Brasileira

**CÓDIGO:** 501142

**NÚMERO DE AULAS TEÓRICAS:** 136H

**CARGA HORÁRIA TOTAL:** 136 H

**DESTINA-SE PARA O CURSO DE:** Licenciatura em Pedagogia

### EMENTA:

A Política educacional e suas inter-relações. Políticas públicas e educacionais no Brasil nas décadas de 60, 70, 80. Neoliberalismo e as políticas educacionais. A educação brasileira no contexto da LDBEN 9394/96. Análise das políticas educacionais paranaenses nos últimos governos.

### OBJETIVOS:

1. Desenvolver uma análise crítica acerca da organização da educação brasileira no contexto das políticas públicas.
2. Analisar as concepções de política, Estado e poder.
3. Contextualizar as políticas públicas e educacionais nas décadas de 60, 70 e 80.
4. Analisar a trajetória da criação da Lei 9394/96, identificando e relacionando os fatores atuantes e determinantes na sua elaboração;
5. Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96;
6. Verificar as principais políticas educacionais Paranaenses, articulando-as com seu significado, tendências, impacto e validade.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Organização da Educação Brasileira

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDO	Nº DE HORAS/AULA
1	<b>A Política Educacional e suas inter-relações</b> 1.1 Concepções de Política - Pública e Educacional 1.2 As relações entre sociedade civil e Estado 1.3 A política educacional e relações de poder 1.4 A escola como dever do Estado	20
2	<b>Políticas Públicas e Educacionais no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80</b> 2.1 As políticas educacionais e os embates ideológicos que caracterizaram a implantação da LDBEN 4024/61 A educação nas Constituições do Estado Brasileiro 2.2 A reforma do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5692/71: as contradições e incoerências Adequação à nova ordem política A ingerência de organismos nacionais e internacionais: moldando o sistema educacional Análise das tendências e principais Acordos implantados: MEC-USAID Atuação do Estado intervencionista 2.3 A reformulação do Ensino Profissional pela Lei 7044/82. Avaliação do sistema educacional, avaliação do desempenho dos alunos, avaliação do impacto dos programas educacionais	32
3	<b>Neoliberalismo e políticas educacionais</b> 3.1 A proposta neoliberal de educação 3.2 Descentralização das políticas educacionais 3.3 Municipalização do Ensino 3.4 Políticas do Banco Mundial para a Educação 3.5 O papel do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública 3.6 Fatores econômicos, políticos e sociais presentes na tramitação da LDB 9394/96 3.7 Caminho percorrido pela LDBEN: os diversos projetos	20
4	<b>Os ordenamentos presentes na LDBEN 9394/96 e a sua regulamentação para a Educação Brasileira</b> 4.1 Educação infantil: "desenvolvimento integral da criança" 4.2 Ensino fundamental: "formação básica do cidadão" 4.3 Ensino Médio: "formação do cidadão produtivo" 4.4 Educação Profissional "mudanças no mundo do trabalho" 4.5 Educação de Jovens e Adultos: "a questão do supletivo" 4.6 Educação Especial "o processo de inclusão" 4.7 Ensino Superior 4.8 Financiamento da Educação 4.9 Plano Nacional de Educação	32
5	<b>Política Educacional Paranaense nos últimos governos</b> 5.1 Governo José Richa: 5.2 Eleição para diretores, criação dos Núcleos Regionais de Educação – NRE	32





UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Organização da Educação Brasileira

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDO	Nº DE HORAS/AULA
	<p>5.3 A Política Educacional e suas inter-relações</p> <p>5.4 Concepções de Política - Pública e Educacional</p> <p>As relações entre sociedade civil e Estado</p> <p>A política educacional e relações de poder</p> <p>5.5 Governo Álvaro Dias</p> <p>Ciclo Básico de Alfabetização</p> <p>Políticas de capacitação de recursos humanos</p> <p>5.6 Governo Roberto Requião</p> <p>Projeto Político Pedagógico</p> <p>Regimento Escolar Único</p> <p>Conselho Escolar</p> <p>Curriculo Básico</p> <p>5.7 Governo Jaime Lerner:</p> <p>Universidade do Professor</p> <p>Gestão democrática</p>	



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

**MÉTODOS:** Organização da Educação Brasileira

- Aulas expositivas pelo(a) professor(a);
- Análise e discussão de bibliografia pertinente aos temas presentes no conteúdo programático;
- Trabalhos em equipes para discussão de temas relevantes ao assunto trabalhado;
- Seminários individualizados e/ou em grupos conduzidos pelos(as) acadêmicos(as) sobre temas preliminarmente discutidos pelo(a) professor(a);
- Seminários dirigidos pelo(a) professor(a) a partir da indicação prévia de bibliografia;
- Visitas às escolas de educação infantil, ensino fundamental e instituições formadoras de docentes.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:**

ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (orgs). **Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.

AGUIAR, Ubiratan Diniz de. **Educação uma decisão política**. São Paulo: Livraria e Editora, 1993

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria Nacional de Educação Básica. **Ensino Médio como Educação Básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei Darcy Ribeiro)

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 07 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Portaria nº 438**, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 4**, de 29 de janeiro de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 15**, de 01 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parecer nº 26**, de 02 de dezembro de 1997. Financiamento da Educação na Lei nº 9394/96.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 3**, de 12 de março de 1997. aprecia os Parâmetros Curriculares nacionais.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 5**, de 07 de maio de 1997. Propõe a regulamentação da Lei nº 9394/96.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto/ Câmara da Educação Básica. **Parecer CEB nº 12**, de 08 de outubro de 1997. esclarece dúvidas sobre a Lei nº 9394/96.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9696, de 01 de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física.

BRITTO, Luiz Navarra de. A educação nos textos constitucionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, (151): 501-522, set/dez. 1984.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as Constituições Brasileiras. **Educação Brasileira**. Brasília, (14): 81-106, 1º sem. 1985.

DAVIS, Nicholas. **O Fundef e o Orçamento da Educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. 3º ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DIDONET, Vital. LDB: o esforço da sociedade para ter uma nova Lei global da educação. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v.1, nº 1, p.93-107, 1997.

EVANGELISTA, Olinda; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Relação Estado, Municípios no Paraná: construção ou desconstrução da escola pública de qualidade. IN: **Estado e Educação**. Campinas: Papirus, Ande, Anped. CEDES. 1992. p. 77-79

FARIA, Ana Lúcia Goulart, PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. A educação nas constituições Brasileiras: ontem e hoje. **Educação Brasileira**. Brasília. (14): 13-29, 1º sem. 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica e social capitalista**. São Paulo: Cortez, 1984.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

- \_\_\_\_\_. **Educação e crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- GOHN, Maria da Glória. O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: **Movimentos sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p.77-79.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Loyola, 1987.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (org) **O papel do Estado na educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- MAINARDES, Jefferson. **Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade**. Unicamp, 1995 (Dissertação Mestrado).
- MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **Mudanças no Financiamento da Educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. **A quem interessa a municipalização do ensino fundamental? Uma abordagem do ponto de vista das políticas públicas**. Andes. V.12, n.19, p.51-59, 1993.
- REDIN, Euclides. **Afinal a nova Lei de diretrizes e Bases da Educação (Lei Darcy Ribeiro). Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul: v. 1, nº 1, p.125-131, 1997.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira: estrutura, administração, legislação**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Eurides Brito (org). **A Educação Básica Pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Pró-Reitoria de Graduação  
Divisão de Ensino

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de, SILVA, Eurides Brito. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

STRECK, Danilo (org). **Educação Básica e o Básico na Educação**. Porto Alegre: Sulinas/Unisinos, 1996.

TOMASI, Livia de, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC/SP e Ação Educativa, 1996.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Construindo sentidos para o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estudos Leopoldenses**. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, v.1, nº 1, p.109-124, 1997.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA \_\_\_\_ DE \_\_\_\_ DE \_\_\_\_

CHEFE DO DEPARTAMENTO

## ANEXO M – PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2007



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE ENSINO

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes  
**DEPARTAMENTO:** Educação  
**DISCIPLINA:** Política e Organização da Educação Brasileira  
**CÓDIGO:** 501185

**Carga Horária Total:** 102 h

**Destina-se para o curso de:** Licenciatura em Pedagogia

### EMENTA

Aspectos sócio-históricos da educação básica e da instituição escolar no Brasil. Análise dos planos e das políticas educacionais brasileiras nos seus aspectos sócio-políticos e históricos. A estrutura e a organização do sistema educacional brasileiro em seus aspectos sócio-históricos, políticos, legais e organizacionais. Organização e gestão do sistema de ensino e da instituição escolar. O papel dos profissionais da educação e dos conselhos (municipal e escolar) na organização administrativa, pedagógica e curricular do sistema de ensino. O papel da educação escolar pública no contexto da sociedade contemporânea.

### OBJETIVOS

1. Desenvolver uma análise crítica das políticas educacionais e da organização da educação Brasileira.
2. Contextualizar as políticas educacionais e o papel da escola na história da educação brasileira.
3. Analisar criticamente as reformas educacionais, os planos e a política educacional no Brasil.
4. Analisar a trajetória da criação da Lei 9394/96, identificando e relacionando os fatores atuantes e determinantes na sua elaboração.
5. Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação básica na LDB 9394/96.
6. Discutir o papel dos profissionais da educação na organização e gestão do ensino e da escola.




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA**
**ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA: Política e Organização da Educação Brasileira**

Nº DA UNIDADE	CONTEÚDOS	Nº DE HORAS/AULA
1	<b>A evolução da educação básica e da instituição escolar no Brasil: aspectos sócio-políticos e históricos</b> 1.1 - A história do desenvolvimento da educação básica no Brasil 1.2 - A fundamentação da instituição escolar no Brasil 1.3 - A escola na sociedade capitalista 1.4 - A organização da sociedade e da educação na ótica neoliberal	20
2	<b>Reformas educacionais, planos e políticas de educação no Brasil: fatores determinantes</b> 2.1 - Políticas dos organismos internacionais para a educação na América Latina e Brasil 2.2 - A intervenção do Banco Mundial na educação pública 2.3 - As mudanças na educação brasileira – reformas educacionais 2.4 - Planos e políticas nacionais de educação: 2.5 - Constituições Federais 2.6 - Planos Nacionais de Educação 2.7 - LDB	20
3	<b>A estrutura e a organização da Educação Brasileira</b> 3.1 - Estrutura administrativa da Educação Básica 3.2 - Princípios e fins da educação nacional 3.3 - Organização pedagógica da educação básica: níveis e modalidades de educação e de ensino 3.4 - Regulamentação pós- LDBEN 3.5 - Financiamento da Educação – FUNDEF ao FUNDEB	28
4	<b>Organização e gestão do sistema de ensino e da instituição escolar</b> 4.1 - O sistema de organização e gestão da escola 4.2 - A estrutura organizacional do ensino e da escola com gestão participativa 4.3 - O papel dos Conselhos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal) 4.4 - A participação da comunidade na escola – Conselho Escolar 4.5 - Os profissionais da educação na organização e na gestão escolar 4.6 - Profissionais da educação – competências, carreira e formação.	18
5	<b>O papel da educação escolar pública no contexto da sociedade contemporânea</b> 5.1 - As transformações técnico-científicas, econômicas e políticas e o papel da educação. 5.2 - O desafio da educação pública no contexto atual. 5.3 - Os programas educacionais atuais para a melhoria da qualidade do ensino	16



## Universidade Estadual de Ponta Grossa

### **METODOLOGIA:** Política e Organização da Educação Brasileira

- Aulas expositivas com o auxílio do retro-projetor, vídeos, multimídia, etc.
- Atividades em grupo: seminários, debates, leituras, trabalhos, etc.
- Atividades individuais: leituras, relatórios, trabalhos, etc.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos, et alli. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004

MENESES, João Gualberto de Carvalho, et alli. **Educação Básica: políticas, legislação e gestão: leituras**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2004

NEVES, Lúcia M. Vanderlei. **Educação e política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

SHIROMA, Eneida, et alli. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. São Paulo: Autores Associados, FAPESP, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche & FREITAS, Isabel M. Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
Colegiado de Pedagogia

COORDENADORIA

Prof.ª Dr.ª Esmeralda de Lacerda Siqueira  
Coordenadora

Registrado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

CHEFE

**ANEXO N – PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA, CURSO DE PEDAGOGIA – 2018**

**POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CARGA HORÁRIA:** 102 HORAS

**EMENTA:** Estudo do sistema educacional brasileiro, de seus aspectos organizacionais, de suas políticas e das variáveis intervenientes na gestão da Educação Básica. Análise teórico-prática da legislação vigente, aplicada à organização dos Sistemas e das Instituições Escolares em seus aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e financeiros.

- Estabelecer relações entre políticas, legislação educacionais e a realidade escolar através do estudo de eixos temáticos.

## ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

### Eixo Temático I

1. Aspectos sócio-históricos e políticos da Educação brasileira e das instituições escolares no Brasil.

1.1. A organização da sociedade frente à escolarização: visão histórica e política da Educação no Brasil:

1.1.1. A Política educacional e suas inter-relações: Educação, Estado e Sociedade

- Concepções de Estado, Política Pública e Educacional
- As relações entre Sociedade Civil e Estado
- A Educação nas Constituições brasileiras
- A política educacional e relações de poder
- A escola como dever do Estado
- O Manifesto dos Pioneiros

### Eixo temático II

2. Análise dos planos e das políticas educacionais brasileira nos seus aspectos sociais históricos, políticos, constitucionais, legais e organizacionais

2.1. A Educação Obrigatória e os embates políticos e ideológicos:

- A Organização da Educação brasileira a partir da implantação da LDBEN 4024/61
- A reforma do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5692/71: as contradições e incoerências

Adequação à nova ordem política

A ingerência de organismos nacionais e internacionais:

- moldando o sistema educacional
- Atuação do Estado intervencionista

### Eixo temático III

3. Ordenamento jurídico da Educação brasileira atual

3.1. A Educação brasileira na ordem constitucional : os ordenamentos presentes na LDBEN 9394/96, no Plano nacional de Educação e a sua regulamentação para a Educação brasileira

- Educação infantil: "desenvolvimento integral da criança"
- Ensino fundamental: "formação básica do cidadão"
- O Ensino Fundamental de nove anos
- A escolarização obrigatória dos 4 aos 17 anos
- Educação Inclusiva
- Ensino Médio: "formação do cidadão produtivo"
- Educação Profissional "mudanças no mundo do trabalho"
- Educação de Jovens e Adultos: "a questão do supletivo"
- Educação Especial "o processo de inclusão"
- Ensino Superior
- Financiamento da Educação

### Eixo temático IV

4. Organização e Gestão dos Sistemas de Ensino e das Instituições Escolares.

- Plano Nacional de Educação ;
- Sistemas de Educação
- Gestão do Sistema
- Conselhos de Controle Social da Educação
- Financiamento da Educação

#### 4.1. Diagnóstico, objetivos e metas da Educação brasileira

- Educação básica
- Modalidades de Ensino
- Formação de professores
- Financiamento e gestão
- PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

4.2. O papel dos profissionais da educação e dos conselhos (federal, estadual, municipal, escolar) na organização administrativa, pedagógica e curricular dos Sistemas de Ensino

### METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA

- Aulas expositivas pela professora da disciplina;
- Leituras individuais e coletivas;
- Análise e discussão de bibliografia pertinente aos temas presentes no conteúdo programático;
- Trabalhos em equipes para discussão de temas relevantes ao assunto trabalhado;
- Seminários individualizados e/ou em grupos conduzidos pelos(as) acadêmicos(as) sobre temas definidos pela professora;
- Seminários dirigidos pela professora a partir da indicação prévia de bibliografia;
- Visitas às escolas de educação infantil, ensino fundamental e instituições que atendem crianças portadoras de necessidades especiais.

### AVALIAÇÃO

**Crêterios:** Frequência mínima de 75%; desenvolvimento das capacidades de análise, síntese, elaboração pessoal e aplicação dos conteúdos a situações do cotidiano escolar; correção e adequabilidade da expressão oral e escrita; domínio dos conteúdos significativos, atendimento aos compromissos de tempo e apresentação dos estudos e/ou atividades propostos.

**Instrumentos:** A avaliação do desempenho dos alunos efetivar-se-á através de verificações de aproveitamento, trabalhos individuais e de grupo, com a atribuição uma nota por semestre. A do semestre resultará da média ponderada das avaliações parciais decorrentes dos trabalhos e provas. A nota final é resultado da média ponderada dos dois semestres.

### BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (orgs). **Mútiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)**. Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.
- AGUIAR, Ubiratan Diniz de. **Educação uma decisão política**. São Paulo: Livraria e Editora, 1993
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura; Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, José Sérgio (org). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo, Editora Vozes, 2004.

SAVELI, Esméria de Lourdes & MACHADO, Franciane Braga. **Ensino fundamental de nove anos: polêmicas de sua implantação**. Maringá : Rev. Teoria e Prática da Educação, v.11, n.3, p.291-297, set./dez. 2008.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 10 - n. 2 - p. 129-146 / mai-ago 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. **A educação nas constituições Brasileiras: ontem e hoje**. Educação Brasileira. Brasília, (14): 13-29, 1º sem. 1985.

**Observação:** a bibliografia da disciplina deverá ser complementada pelos alunos e professora durante o desenvolvimento da disciplina

Aprovado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_


Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

  
COORDENADOR (A)

Assinatura do(a) Coordenador(a) do Curso  
Assinatura do(a) Coordenador(a) do Curso  
Assinatura do(a) Coordenador(a) do Curso  
Prof. Esméria de Lourdes Saveli  
Coordenadora



## ANEXO O – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA – 1978

 **ESTADO DO PARANÁ**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

1. PROGRAMAS DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS:  
CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA, SEGURANÇA - HISTÓRIA  
DISCIPLINA: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO  
ENSINO DE 1º E 2º GRAUS  
CÓDIGO: 333423  
Nº DE CRÉDITOS: 3.0.0  
CARGA HORÁRIA: 45 horas  
PROFESSOR: ANTÔNIO J. F. SATYRO

ANO: 1978  
SEMESTRE: I

1. - OBJETIVOS:  
1.1. - O aluno deverá ser capaz de idealizar a "nova escola" de 1º e 2º graus, de estar familiarizado com os aspectos legais, técnicos e administrativos do sistema em implantação, tendo desenvolvido concomitantemente atitudes e valores positivos, de sorte a torná-lo permeável às mudanças que se realizam em suas atividades escolares.

2. - HORÁRIO:

2ª feira - 22:00 horas
3ª feira - 14:00 horas
20:00 horas
21:00 horas
4ª feira - 10:00 horas
11:00 horas
5ª feira - 15:00 horas
6ª feira - 10:30 horas
12:00 horas
Sábado - 13:00 horas
14:00 horas



# ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

### 1 - ABORDAGEM AO CONTEÚDO:

#### 3.1 - EDUCAÇÃO - DESENVOLVIMENTO

- A realidade brasileira
- As bases da reforma
- Educação como investimento

#### 3.2 - LEIS DE ENSINO DO P.A.E.

- Lei 4024, de 20.12.1961
- Lei 5692, de 11.08.1971
- Características Essenciais da Lei 5692
- Política Nacional de Educação

#### 3.3 - SISTEMA DE ENSINO

- Definição e Componentes
- Adequação dos Sistemas
- Estrutura do Sistema
- Sistema Estadual de Ensino

#### 3.4 - PROFESSORES PARA A REFORMA

- O Professor Previsto pela Lei 5692
- Regime Provisório
- Especialistas da Educação
- O Professor Ideal

#### 3.5 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA

- Escola Antiga e Escola Nova
- Estrutura Escolar
- Intercomplementaridade e Intersetagem
- Complexo Escolar

#### 3.6 - A ESCOLA DE PRIMEIRO GRAU

- Objetivos, Funções, Natureza
- Fundamentos e Estrutura da Escola



# ESTADO DO PARANÁ

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

## DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

### - Conteúdo e Metodologia

#### 1.7 - A ESCOLA DE CURSOS CURSOS

- Objetivos, funções, estrutura
- Fundamentos e Estrutura da Escola
- Conteúdo e Metodologia

#### 1.8 - O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

- Sentido do Ensino Profissionalizante
- Cursos Profissionalizantes
- Habilidades Profissionais

#### 1.9 - OS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO

- Interpretação do Decreto 853/71

#### 1.10 - A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR

- Aparelho da Avaliação
- Avaliação do Aproveitamento

#### 2 - ATIVIDADES

- Montagem da Grade Curricular

#### 3 - TÉCNICAS DIDÁTICAS:

- Exposição Oral com Recursos Audiovisuais
- Interrogatório e Debates
- Diário e Pesquisas

#### 4 - RECURSOS UTILIZADOS:


- Audiovisuais

#### 5 - AValiação

- Espírito da Iniciativa e Participação
- Trabalhos e Palestras
- Testes e Prova Final



## ANEXO P – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA – 1983

 **ESTADO DO PARANÁ**  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

DISCIPLINA:- ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º e 2º Graus

CÓDIGO:- 333423 - CRÉDITOS:- 3.0.0 - CARGA HORÁRIA:- 45 HORAS

SEMESTRE:- 1983/1 - Profs. Antonio José França Satyro e Vilma  
Marinho Salles

1. OBJETIVOS

1.1. O aluno deverá ser capaz de idealizar a Nova Escola de 1º e 2º Graus, de estar familiarizado com os aspectos legais técnicos e administrativos do Sistema de Implantação, tendo desenvolvido concomitantemente atitudes e valores positivos, de sorte a torná-lo permeável às mudanças que deflagrar em suas atividades escolares.

2. ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

2.1. Exposição Oral com Recursos Audiovisuais

2.2. Palestras dos Alunos.

2.3. Organização de Trabalhos de Pesquisa

2.4. Visitas a Instituições.

2.5. Interrogatório.

3. CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

3.1. A avaliação será feita através de dois testes, notas de trabalhos, participação do aluno nas aulas e das atividades programadas e da prova final.

4. ESTRUTURA DO CONTEÚDO

4.1. As Leis de Ensino do País

- Leis 4.024, 5.692, 5.540

Características Essenciais da Lei 5.692

- Objetivo Geral

4.2. A ESCOLA BRASILEIRA

- Organização Escolar

- Intercomplementaridade, Entrosagem, Centro Interescolar

- Complexo Escolar

4.3. A ESCOLA DE 1º GRAU

- Objetivos, Funções, Natureza

- Fundamentos e Estrutura da Escola

- Conteúdo Curricular e Metodologia

4.4. A ESCOLA DE 2º GRAU

- Objetivos, Funções, Natureza do Ensino

- Fundamentos e Estrutura do Ensino

- Conteúdo Curricular e Metodologia

#### 4.5. O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

- Sentido do Ensino Profissionalizante
- Cursos Profissionalizantes
- Habilitações Profissionais.

#### 4.6. OS ELEMENTOS CURRICULARES

- Camadas Curriculares
- Categorias Curriculares
- Objetivos das Matérias

#### 4.7. ASPECTOS ESSENCIAIS DA REFORMA

- Professores para a Reforma
- Verificação do Rendimento Escolar
- Recuperação
- Comunidade Escolar
- Sistema de Ensino

### 5. BIBLIOGRAFIA ORGANIZADA DE ACORDO COM A FICHA CATALOGRÁFICA DO LIVRO

- 5.1. Educação Brasileira Contemporânea - Organização e Funcionamento - Organizador: Walter E. Garcia - São Paulo MacGraw - Hill do Br., 1976
- 5.2. Série Ensino Fundamental - Departamento de Doc. Div. do MEC. 1974
- 5.3. A nova Escola, Reforma do Ensino - Arnaldo Wiskier, Rio Bruguera, 1972.
- 5.4. Pareceres 863/71, 45/72, 699/72 do C.F.E. - Reforma do Ensino, Rio de Janeiro, 1974
- 5.5. Escola de 1º Grau - Estrutura e Funcionamento do Ensino Eurides Brito e Silva - Bloch Editores S/A - Rio 1973
- 5.6. Estrutura e Funcionamento da Escola de 1º Grau - Amadi- ce Amaral dos Reis - Ao Livro Técnico - Brasília INL 1975
- 5.7. A reforma do Ensino - Perguntas e Respostas sobre a Es- trutura e o Funcionamento do Ensino de 1/2 Graus 2ª Ed. Rio de Janeiro - Editora Linceu - 1976
- 5.8. Ensino Renovado e Fundamental - Imídeo Nérici - 3ª Ed. Noval, São Paulo - 1973
- 5.9. A Reforma do Ensino - Jorge Nagle - 2ª Edição - Edart - Brasília, INL 1976





## ESTADO DO PARANÁ


SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

- 5.10. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1/2 Graus - Leituras Organizadas por Moisés Brejon - 7a. Edição - Pioneira - S. Paulo, 1976
- 5.11. A Reforma do Ensino - Lei 5.692, comentada e interpretada por Amaral Pontoura - Gráfica Editora Aurora - Rio de Janeiro.
- 5.12. A Reforma do Ensino - Lei 5.692 - Aluizio Peixoto Boynard - São Paulo - Lisa - Brasília - INL. 1975
- 5.13. Ensino Fundamental - Leis e Pareceres da Reforma - Pe. José de Vasconcelos - 2a Edição - São Paulo - Lisa 1972
- 5.14. A Nova Escola - Reforma do Ensino de 1/2 Graus - Arnaldo Wiskier - 7a Edição - Bloch, 1974.
- 5.15. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau - Samuel Rocha Barros - São Paulo - Francisco Alves, 1974.

*ban/pe*  
*alunos/alunos*  
*professores assistente*

## ANEXO Q – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS, CURSOS DE LICENCIATURA - 1990



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
**PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO**  
**DIVISÃO DE ENSINO**

**PROGRAMA DE DISCIPLINA**

**SETOR:** CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS  
**DEPARTAMENTO:** EDUCAÇÃO  
**DISCIPLINA:** ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º E 2º GRAUS  
**CÓDIGO:** 501060

Carga Horária Total: 68 h

**Destina-se para o curso de:** Licenciatura em Física e Bacharelado em Física

**EMENTA:**  
 Sistemas de ensino. Leis do ensino no país. Escola de 1º grau. Escola de 2º grau. Ensino profissionalizante. Estrutura administrativa da escola. A verificação do rendimento escolar. Professores e especialistas da educação.

**OBJETIVOS GERAIS:**

1. Proporcionar ao educando informações de caráter legal, técnico e administrativo da escola de 1º e 2º graus no contexto do sistema educacional brasileiro.
2. Desenvolver uma consciência profissional e a integração do educando na problemática da educação nacional.
3. Valorizar a formação pedagógica na capacitação de docentes compromissados com a promoção da sociedade atual.
4. Formar profissionais do magistério com espírito crítico, competência técnica e conscientes da função política da ação pedagógica.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Refletir sobre a problemática sócio-política do sistema educacional brasileiro.
2. Analisar os preceitos legais relacionados ao ensino de 1º e 2º graus.
3. Compreender a estrutura técnico-curricular do ensino de 1º grau.
4. Conhecer a estrutura organizacional da escola de 2º grau.
5. Analisar a dinâmica do ensino profissionalizante.
6. Compreender a estrutura administrativa da escola e as normas que regem o estabelecimento de ensino.
7. Dominar os fundamentos e a sistemática operacional da verificação do rendimento escolar.



## Universidade Estadual de Ponta Grossa

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO TEÓRICO DA DISCIPLINA: 501060

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
01	<b>SISTEMA DE ENSINO</b> 1.1 Educação: Conceito 1.2 Sistema escolar e sistema educacional: conceituação-finalidade 1.3 A educação e os preceitos constitucionais vigentes. 1.4 A problemática da educação brasileira 1.5 As políticas da educação no Paraná	10
02	<b>LEIS DE ENSINO NO PAÍS</b> 2.1 As leis de ensino no País características gerais 2.2 A escola brasileira: estrutura vertical e horizontal 2.3 A escola de 1º e 2º graus: princípios - objetivos - funções natureza - organização. 2.4 Organização escolar - didática e disciplinar	04
03	<b>A ESCOLA DE 1º GRAU</b> 3.1 Currículo: conceito - objetivos - competências. 3.2 Organização: ensino regular e supletivo 3.3 Fundamentos e estrutura curricular - regulamentação legal 3.4 Matéria - conteúdo - formas de tratamento	12
04	<b>A ESCOLA DE 2º GRAU</b> 4.1 Organização curricular, aspectos legais e técnicos. 4.2 Modalidades de ensino 4.3 Educação geral: ensino regular e supletivo	10
05	<b>O ENSINO PROFISSIONALIZANTE</b> 5.1 Tecnologia e humanismo 5.2 Habilitação profissional: níveis - estruturação - cargas horárias 5.3 Organização curricular das habilitações : regulamentações específicas 5.4 A habilitação profissional para o magistério.	12
06	<b>A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA</b> 6.1 Regimento escolar: conceito - estruturação - cargas horárias 6.2 Órgãos técnico pedagógicos e administrativos 6.3 Documentação escolar	06

# Universidade Estadual de Ponta Grossa

ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO TEÓRICO DA DISCIPLINA: 501060

Nº DA UNIDADE	ASSUNTO	Nº DE HORAS/AULA
07	A VERIFICAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR 7.1 Preceitos legais vigentes. 7.2 Regulamentação específica 7.3 Sistemas de avaliação a nível de escola	06
08	PROFESSORES E ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO 8.1 Níveis de formação e atuação no magistério. 8.2 O estatuto do magistério: aspectos gerais 8.3 Preceitos éticos específicos do magistério 8.4 Carreira do magistério	08



## Universidade Estadual de Ponta Grossa

### MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO EMPREGADOS NA DISCIPLINA: 501060

- Exposição oral com recursos audiovisuais.
- Interrogatório didático.
- Discussão.
- Pesquisa bibliográfica de campo.
- Tarefas dirigidas.
- Visitas a instituições de ensino.
- Entrevistas.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA E/OU COMPLEMENTAR:

A bibliografia será dada a conhecer aos alunos da sala de aula, a cada início de período letivo, dado que as edições dos livros didáticos são dinâmicas.

REGISTRADO EM REUNIÃO DEPARTAMENTAL NO DIA      DE      DE 199

CHEFE DO DEPARTAMENTO

## ANEXO R – PROGRAMA DA DISCIPLINA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CURSOS DE LICENCIATURA - 2004



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO  
DIVISÃO DE ENSINO

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes  
**DEPARTAMENTO:** Educação  
**DISCIPLINA:** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica  
**CÓDIGO:** 501122

**Carga Horária Total:** 68 h

**Destina-se para o curso de:** Licenciatura em Geografia

### EMENTA

Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudos das organizações da educação brasileira: dimensões históricas, políticas, econômicas e educacionais. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

### OBJETIVOS

Desenvolver uma análise crítica da organização da educação brasileira no contexto da sociedade capitalista.  
Analisar as relações entre educação, estado e sociedade.  
Contextualização a organização da educação Brasileira em seus aspectos históricos, políticos, sociais, econômicos e educacionais.  
Analisar as questões educacionais presentes na Constituição Federal de 1988.  
Discutir os ordenamentos legais definidos para a educação na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional - Lei 9394/96.







## Universidade Estadual de Ponta Grossa

**METODOLOGIA** Estrutura e Funcionamento da Educação Básica  
 Aulas expositivas com auxílio de retroprojektor, vídeos, multimídia, etc.  
 Atividades em grupo: seminários, debates, leituras, trabalhos, etc.  
 Atividades individuais: relatórios, trabalhos, etc.  
 Desenvolvimento de um projeto de pesquisa em pequenos grupos

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- ALVES, Nilda & VILLARDI, Raquel (org.) *Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96)*. Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.
- AGUIAR, Ubiratan Diniz de *Educação uma decisão política*. São Paulo: Livraria e Editora, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. *Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. (Lei Darcy Ribeiro).
- BRITTO, Luiz Navarra de. A educação nos textos constitucionais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, (151):501-522, set/dez. 1984.
- BREZEZINSKI, Ira (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CARVALHO, Rosita Edler. *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA, 1998.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e as Constituições Brasileiras. *Educação Brasileira*. Brasília, (14): 81-106, 1º sem. 1985.
- DAVIS, Nicholas. *O Fundef e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
COORDENADOR(A)

Registrado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
CHEFE

## ANEXO S - PROGRAMA DA DISCIPLINA POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCACIONAIS NO BRASIL – 2008



**Universidade Estadual de Ponta Grossa**

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

DIVISÃO DE ENSINO

SEÇÃO DE CURRÍCULOS E PROGRAMAS

### PROGRAMA DE DISCIPLINA

**SETOR:** Ciências Humanas, Letras e Artes

**DEPARTAMENTO:** Educação

**CÓDIGO:** 501197

**DISCIPLINA:** Políticas Públicas e Educacionais no Brasil

Aulas teóricas: 68 horas

Aulas práticas: 00

Carga horária total: 68 horas

**DESTINA-SE PARA O CURSO DE:** Licenciatura em Música

### EMENTA

Análise das relações entre educação, estado e sociedade. Estudo das relações existentes entre educação, trabalho e cidadania. Abordagem da organização da Educação Brasileira: dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Políticas públicas e educacionais no Brasil desde os jesuitas. Análise da educação na Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (Lei nº 9394/96). Sistema educacional brasileiro. Análise dos níveis e modalidades de ensino: DCN, Lei nº 8.069/90 (ECA), Lei nº 10.639/03 (Afrodescendentes).

### OBJETIVOS

1. Desenvolver uma análise das relações entre educação, estado e sociedade.
2. Analisar criticamente a organização da educação brasileira no contexto das políticas públicas.
3. Proporcionar a interpretação crítica dos ordenamentos legais que norteiam o ensino no Brasil.
4. Propiciar aos educandos situações que favoreçam uma constante reflexão crítica acerca das políticas públicas e educacionais no Brasil.

### ESTRUTURAÇÃO DO CONTEÚDO DA DISCIPLINA

1. **Estado, sociedade e educação (10h):**
  - 1.1. Estado e capitalismo;
  - 1.2. A política de desenvolvimento econômico do Estado brasileiro;
  - 1.3. Globalização econômica, política e cultural;
  - 1.4. Reestruturação Produtiva e Mudanças no Mundo do Trabalho
2. **Evolução Histórica da Educação no Brasil: a educação nas Constituições do Estado Brasileiro (18h):**

- 2.1. A Educação Jesuítica;
- 2.2. A Educação na Primeira República;
- 2.3. A Educação na Segunda República;
- 2.4. Educação no Estado Novo;
- 2.5. As políticas educacionais e os embates ideológicos que caracterizaram a implantação da LDBEN 4024/61;
- 2.6. A Reforma do Ensino Superior – Lei 5.540/68;
- 2.7. A reforma do ensino de 1º e 2º graus na Lei 5692/71: as contradições e incoerências;
- 2.8. A reformulação do Ensino Profissional pela Lei 7044/82.

### **3. A Proposta Neoliberal da Educação (10h):**

- 3.1. Políticas do Banco Mundial para a Educação;
- 3.2. Adequação à nova ordem política;
- 3.3. A ingerência de organismos nacionais e internacionais: moldando o sistema educacional;
- 3.4. Descentralização das políticas educacionais.

### **4. Os ordenamentos presentes na LDBEN 9394/96 e a sua regulamentação para a Educação Brasileira (18h):**

- 4.1. Fatores econômicos, políticos e sociais presentes na tramitação da LDB 9394/96;
- 4.2. Caminho percorrido pela LDBEN: os diversos projetos;
- 4.3. Níveis e Modalidades de Educação e de Ensino;
- 4.4. Regulamentações pós-LDB;
- 4.5. Sistema Nacional de Avaliação;
- 4.6. Financiamento da Educação.

### **5. Políticas Públicas e Educacionais no Brasil (12h):**

- 5.1. Plano Nacional de Educação;
- 5.2. Lei 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente;
- 5.3. Lei 10.639/2003 – Lei da Educação das Relações Étnico-Raciais;
- 5.4. Lei 11.769 – Música como componente curricular.

### **METODOLOGIA EMPREGADA NA DISCIPLINA**

- Aulas expositivas e dialogadas pelo(a) professor(a);
- Leitura de Textos (orientada em grupos ou individual);
- Seminários individualizados e/ou em grupos conduzidos pelos(as) acadêmicos(as) sobre temas preliminarmente discutidos pelo(a) professor(a).

### **AVALIAÇÕES:**

Avaliações dissertativas sob os temas trabalhados no curso, avaliação de trabalhos em grupo, debates e seminários. Trabalho escrito individual ao final de cada bimestre que reflita a sistematização dos estudos feitos na disciplina.

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA**

ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs). **Múltiplas Leituras da Nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (lei nº 9394/96). Rio de Janeiro: Qualitymark/dunya, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos** (1993-2003). Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei Darcy Ribeiro)

BRITTO, Luiz Navarra de. A educação nos textos constitucionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília (151): 501-522, set/dez. 1984.

BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Nova LDB e a Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA, 1998.

GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, Vozes: 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB:** por uma outra política educacional. São Paulo: Editora Autores Associados, 2007.

Aprovado em Reunião Departamental no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
de \_\_\_\_\_.

CHEFE

Aprovado pelo Colegiado de Curso no dia \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

COORDENADOR(A)

